

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Problematika inkluze v praxi na vybrané střední odborné škole a základní
škole v okrese Mělník

The issue of inclusion in practice at a selected secondary vocational school
and primary school in the district of Mělník

Vladimíra Marková

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Miroslava Kovaříková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy
a střední školy pedagogiky – výchova ke zdraví

Rok odevzdání: 2021

Prohlášení

Odevzdáním této diplomové práce na téma Problematika inkluze v praxi na vybrané střední odborné škole a základní škole v okrese Mělník potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 10. 04. 2021

Poděkování

Děkuji PhDr. Miroslavě Kovaříkové Ph.D. za vedení diplomové práce,
za odbornou pomoc, podnětné připomínky a především za nesmírnou trpělivost.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou inkluze na základním a středním stupni vzdělávání u žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami. Umožňuje přiblížení problematiky inkluze v praxi z pohledu klíčových pedagogických pracovníků podílejících se na edukaci inkludované žákyně. Pro seznámení se s průběhem vzdělávání žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami, byla vypracována případová studie. Přiblížení role asistenta pedagoga při vzdělávání. Porovnání průběhu inkluze v přístupu a možnostech edukace dané žákyně na základní škole a středním odborném učilišti. Problematika žákyně při plnění odborného výcviku na pracovišti. V práci byly použity metody strukturovaného rozhovoru s klíčovými pedagogickými pracovníky s následným shrnutím a interpretací výsledků výzkumu. Cílem práce je popsat a zmapovat problematiku inkluze v praxi, definovat společné rysy a rozdílnosti v přístupu a možnostech inkluze. V závěru práce jsou položeny otázky a náměty k zamyšlení ze stran samotných vyučujících.

KLÍČOVÁ SLOVA

Asistent pedagoga, edukace, inkluze, odborný výcvik, podpůrná opatření, případová studie, speciální vzdělávací potřeby, střední odborné učiliště, učitel, základní škola

ABSTRACT

This diploma thesis deals issues of inclusion in elementary, lower secondary and vocational education of a student with specific educational needs. It allows zooming in the issue of the inclusion in practise especially from the point of the key pedagogical staff being involved in education of an included student. For a presentation of the development of her education a case study has been set. Defining a role of a teacher's assistant during the process of education. Comparing the running of inclusion of a student during lower secondary with vocational education. Issues of a student during practical training at the work place. Methods of a structured interview with key pedagogical staff were used in this theses with afterwards summary and interpretation of the results. The aim of this thesis is to conduct a survey of the issue of inclusion in practise, define same features and differences in the approach and in possibilities of an inclusion. At the end of thesis there are some questions and proposals for reflection on the matter from the side of the participating pedagogical staff asked.

KEYWORDS

A teacher's assistant, process of education, inclusion, practical training, supportive measures, case study, specific educational needs, vocational school, a teacher, elementary education

Obsah

ÚVOD.....	8
1 ŠKOLNÍ INKLUZE JAKO SOUČÁST INKLUZE SPOLEČENSKÉ.....	12
1.1 Inkluzivní vzdělávání.....	13
1.2 Zahraniční zkušenosti	15
1.3 Uplatňování školní inkluze v České republice.....	17
1.4 Legislativa a metodika uplatňování inkluze v České republice.....	20
1.4.1 Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění.....	20
1.4.2 Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v platném znění	22
1.4.3 Vyhláška č.72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v platném znění	24
1.4.4 Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v platném znění.	24
1.5 Podpůrná opatření	25
1.6 Druhy podpůrných opatření a podmínky jejich poskytování.....	26
1.6.1 První stupeň podpůrných opatření	27
1.6.2 Druhý stupeň podpůrných opatření	27
1.6.3 Třetí stupeň podpůrných opatření.....	27
1.6.4 Čtvrtý stupeň podpůrných opatření	28
1.6.5 Pátý stupeň podpůrných opatření	28
1.7 Individuální vzdělávací plán	28
1.8 Asistent pedagoga	30

2	VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI VE STŘEDNÍM ŠKOLSTVÍ	32
2.1	Přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na střední školy	32
2.2	Průběh vzdělávání žáků a studentů se SVP na středních školách.....	33
2.3	Školní a třídní klima	36
3	PROBLEMATIKA INKLUZE V PRAXI NA VYBRANÉ STŘEDNÍ ODBORNÉ ŠKOLE A ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	39
3.1	Předmět a charakteristika výzkumu	39
3.2	Metodologie výzkumu	39
3.3	Případová studie žáka se speciálními vzdělávacími potřebami	41
3.3.1	Případová studie žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.....	41
3.3.2	Úvodní informace	41
3.3.3	Anamnéza	41
3.3.4	Podklady pro výzkum a diagnostické metody.	43
3.3.5	Popis edukace na ZŠ a SOU	43
3.3.6	Analýza získaných dovedností a znalostí vzdělávání v edukaci inkludované žákyně dle ročníků středního vzdělávání.....	49
3.3.7	Návrh intervence.....	54
3.4	Výzkumné šetření	55
3.4.1	Charakteristika výzkumného prostředí.....	55
3.4.2	Charakteristika oslovených vybraných pedagogických pracovníků.	59
3.4.3	Rozhovory klíčových pedagogických pracovníků podílejících se na vzdělávání inkludované žákyně z případové studie	61
3.4.4	Shrnutí poznatků výzkumného šetření	77
3.4.5	Interpretace a rozbor poznatků vyplývajících z rozhovorů s pedagogickými pracovníky o přístupu, a možnostech inkluze v praxi.	79

3.5	Vyhodnocení cílů	83
	Závěr	85
	Seznam použitých informačních zdrojů	87
	Seznam použitých zkratk	90
	Seznam příloh	91
	Seznam tabulek	91

ÚVOD

Inkluze je pojem, který je v rámci veřejného prostoru často diskutován, aniž by účastníci diskuse věděli, o čem mluví, v lepším případě každý chápe pojem inkluze jinak. Zapomíná se, že školní inkluze je pouze součástí inkluze společenské a ve skutečnosti ani nejvášnivější odpůrci školní inkluze nezpochybňují inkluzi společenskou, neboť by tak zpochybňovali samu podstatu lidství. „*Ideovým východiskem takto pojaté inkluze je skutečnost, že lidstvo je integrovanou komunitou lidí různých ras, národností, schopností, postižení a různého pohlaví, náboženského vyznání atd.*“ (Hájková, 2002, s. 7).

Při naplňování těchto ušlechtilých idejí v praxi musíme na školní inkluzi pohlížet ze dvou hledisek. Cílem inkluze je:

- 1) Zajistit vzdělávání všem dětem včetně dětí s nejrůznější formou znevýhodnění. Týká se to dětí se zdravotním postižením (tělesným, smyslovým, mentálním), dětí ze sociálně nevyhovujícího prostředí, dětí jiných národností atd. Dnešní speciální pedagogika je schopná zajistit vzdělání i dětem s těžkými formami postižení, které byly dříve z edukačního procesu vyloučeny a z tohoto pohledu školní inkluze neznamena a ani nesmí znamenat likvidaci speciálního školství.
- 2) Zajistit, aby všechny děti z jedné územní oblasti mohly navštěvovat stejnou místní základní školu a byly společně vzdělávány podle svých individuálních vzdělávacích potřeb, svého rozvojového potenciálu a nadání. V praxi musíme zohlednit, že takto chápaná inkluze se nemůže vztahovat na všechny druhy a stupně postižení, a že od škol vyžaduje celou řadu opatření personálních, organizačních a v neposlední řadě odpovídající finanční zajištění.

Jak je všeobecně zdůrazňováno a v neposlední řadě legislativně zakotveno, při volbě způsobu vzdělávání musí být rozhodujícím hlediskem zájem dítěte. Ne každá škola je na inkluzi připravena (materiální vybavení, kompetentní pedagogové, spolupracující rodiče, intaktní žáci připraveni pochopit jinakost atd.) a ne pro každé dítě je inkluzivní vzdělávání nejlepším řešením. České speciální školství má vynikající, ve světě oceňované výsledky a

např. pro děti s těžkým smyslovým postižením, pro děti se středně těžkým a těžkým postižením mentálním a pro děti s některými poruchami autistického spektra, je speciální škola disponující kvalitními pomůckami, kompetentními speciálními pedagogy, menším počtem žáků ve třídě a dalšími podpůrnými opatřeními určitě efektivnějším řešením. Naproti tomu pro žáky s tělesným postižením (bezbariérové školy by v 21. století měly být standardem), pro jedince s lehkým mentálním postižením, děti se specifickými poruchami učení, s ADHD, s Aspergerovým syndromem a poruchami chování, může být společné vzdělávání významným přínosem, stejně jako pro žáky jiných národností.

Dobře vedené společné vzdělávání může být přínosem i pro intaktní žáky, zvyšuje jejich prosociální kompetence, učí je chápat jinakost a posiluje jejich emoční inteligenci. Vybudovat inkluzivní školu ale nelze zajistit zákonem, či jiným legislativním opatřením. Ideálem inkluze je „škola pro všechny“, která nedělí žáky na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky bez těchto potřeb, ale je velikou heterogenní skupinou, v níž každý jedinec má svoje vlastní vzdělávací potřeby, které škola umí naplnit. Česká republika postupovala se zavedením inkluze poněkud nestandardně. *„Místo, aby šla odspodu a nejprve se na ni proškolili učitelé, připravili speciální pedagogové, přibrali kantoři, zmenšily se třídní kolektivy a vyčlenilo se na ni dostatek peněz, šla odshora a zkrátka se zavedla“* (názory učitelů ve filmu „Inkluze režiséra Tomáše Škrdlanta“). Praxe ukázala nejen přínos inkluze, ale také to, že při její realizaci existuje řada problémů, vyvstávají další požadavky, a že stávající systém vyžaduje určité změny.

Předkládaná diplomová práce se zaměřuje na problémy při realizaci inkluze v podmínkách střední školy, konkrétně Středního odborného učiliště v Liběchově, kde se vzdělávají žáci v různých učebních oborech společně se žáky inkludovanými.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V rámci první kapitoly teoretické části definuje pojem inkluze, zmiňuje zkušenosti s jejím uplatňováním ve vybraných zemích Evropské unie a analyzuje historii jejího zavádění v českém školství.

Druhá kapitola se zabývá inkluzivní legislativou, kterou tvoří především:

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v platném znění a Vyhláška

č.72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v platném znění

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v platném znění.

Dále v rámci druhé kapitoly analyzujeme druhy a způsoby poskytování podpůrných opatření. Podrobněji se věnujeme individuálnímu vzdělávacímu plánu a funkci asistenta pedagoga.

Třetí kapitola teoretické části se zabývá inkluzivním vzděláváním v podmínkách středního školství.

Cíl práce

Cílem práce je popsat a zmapovat problematiku inkluze probíhající na vybraném středním odborném učilišti z pohledu pedagogických pracovníků při edukaci žákyně v inkluzi. Jedním z dílčích cílů diplomové práce je srovnání průběhu inkluze probíhající na základním a středním stupni vzdělávání na vybrané základní škole a střední škole. Na základě zjištěných faktů navrhnout doporučení pro vybranou školu.

Dalším dílčím cílem bylo z rozhovorů klíčových pedagogických pracovníků základního a středního vzdělávání vybraných škol definovat společné rysy a rozdílnosti v přístupu a možnostech inkluze na vybraných školách

Posledním cílem bylo přiblížení problematiky inkluze v praxi, a možnosti dosažení praktických dovedností vedoucí k uplatnění žáka v pracovním procesu

Vzhledem k tomu, že inkluze na uvedené střední škole je ve svých začátcích, **předpokládám**, že práce přinese i některé otázky a náměty k zamyšlení ze strany samotných vyučujících, jelikož svým přístupem ovlivňují úspěšné zvládnutí vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v učebních oborech. Zjištěné informace diplomové práce budou následně využity pro zlepšení edukačního procesu na středním odborném učilišti.

Na základě vznesení předpokladu, že práce přinese některé otázky a náměty k zamyšlení ze strany samotných vyučujících se k tomuto tématu práce vyjadřuje ve své poslední otázce v interpretaci poznatků z rozhovorů klíčových pedagogických pracovníků vybraných škol.

Metodika

Teoretická část vychází z literární rešerše odborné literatury uvedené v seznamu informačních zdrojů a z obsahové analýzy vybraných článků z internetových zdrojů, rovněž uvedených v seznamu. Praktická část formou dlouhodobé případové studie přibližuje vzdělávání žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami jak na Středním odborném učilišti v Liběchově, tak i na základní škole v Liběchově. Prostřednictvím případové studie vybrané žákyně základního vzdělávání s následným pokračováním vzdělávání na středním odborném učilišti, zmapujeme problematiku edukace žáka v celé délce vzdělávání. Výzkumné šetření provedené za pomoci strukturovaného rozhovoru a interpretace poznatků pedagogických pracovníků podílejících se na edukaci vybraného žáka

1 ŠKOLNÍ INKLUZE JAKO SOUČÁST INKLUZE SPOLEČENSKÉ

V duchu svých nejlepších humanitních tradic proklamuje Evropská unie rovnost všech lidí a prosazuje ideu inkluze, která znamená, že žádný člověk nebude vylučován ze společenských procesů, že každý má právo účastnit se na životě společnosti. To, jak dokáže společnost zajistit handicapovaným občanům jedno ze základních lidských práv, právo být s ostatními, je měřítkem její vyspělosti, kulturní úrovně a stupně demokracie. Školní inkluze je součástí inkluze společenské a jejím ideovým východiskem je respektování lidských práv všech dětí a adolescentů bez ohledu na jejich případná omezení a handicap. Úmluva o právech dítěte, kterou v roce 1991 podepsala tehdejší Československá federativní republika a po rozpadu federace se k ní přihlásila Česká republika, zavazuje zúčastněné státy dodržovat práva dětí (zpracovaná do 54 článků). Mimo jiné proklamuje, že: *„Zájem dítěte musí být předním hlediskem při jakékoli činnosti týkající se dětí, ať uskutečňované veřejnými nebo soukromými zařízeními sociální péče, správními nebo zákonodárnými orgány“* (OSN, 1991).

Pojem inkluze

Moderní pedagogika je založena na účtě k dítěti, na respektování jeho osobnosti, jeho přijetí se všemi danostmi a možnostmi, včetně případných handicapů a omezení. *„Učitel by si měl osvojit jak práci s dětmi mimořádně nadanými, tak rovněž s těmi, kteří mají vzdělávací problémy způsobené určitým tělesným postižením, smyslovou poruchou, autismem, mentální retardací, specifickými vývojovými poruchami učení, chronickou nemocí či sociálním znevýhodněním“* (Jedlička, 2014, s. 109).

Dnešní speciální pedagogika je založena na novém přístupu k defektům, poruchám, deviacím, dysfunkcím a disaptibilitám a jinakost je chápána jako součást společnosti. Vyšší zapojení handicapovaných do společnosti umožňuje i to, že ze strany výrobců je věnována pozornost vývoji a výrobě nových kompenzačních pomůcek. Filosofickým základem je idea inkluze – zapojování, tj. nevylučování nikoho z hlavního proudu života společnosti. Podle Jesenského hlavní proud:

*„nemusí, ale obyčejně znamená většinový (majoritní),
nemusí, ale obyčejně znamená obecný,*

*nemusí, ale obyčejně znamená normální,
nemusí, ale obyčejně znamená běžný,
nemusí, ale obyčejně znamená standardní,
může mít i další významy“* (Jesenský, 1998, s. 9).

Jesenského relativizaci pojmu „hlavní proud“ umožňuje fakt, že jej nevnímá jako stav, ale jako určitý proces, který obsahuje i pozitivní stránky jinakosti. Handicapovaní lidé se sice některými vlastnostmi, schopnostmi a příznaky od „běžné“ společnosti liší, ale většinu dalších vlastností, schopností a příznaků s nimi mají společnou. Školní inkluze je součástí celospolečenské inkluze a do určité míry postoje české veřejnosti k inkluzi odrážejí stav společnosti. Inkluzi nelze zavést zákonem, ani politickými prohlášeními, ale pouze změnou přístupu k lidem s postižením a musíme podotknout, že nejen k lidem s postižením, ale vůbec k sobě navzájem. Všichni jednotlivci nemusí splňovat určité standardy vymezující, co je a co není normální, ale společnost je povinna vytvářet takové struktury, aby v nich všichni našli uplatnění odpovídající jejich možnostem a schopnostem. Ve vyspělých demografiích se integrace osob s handicapem stala mezinárodním sociálním hnutím. *„Kvalitativně nejvyšším stupněm integrace je inkluze, která je založena na rovnocennosti jedinců, aniž by byla předpokládána normalita“* (Anderlíková, 2014, s. 42).

1.1 Inkluzivní vzdělávání

Prvním impulzem pro společné vzdělávání zdravých dětí a dětí s postižením byl americký zákon známý pod zkratkou EHA (Education for Handicapped Children Act) z roku 1978 (Zákon 94-142). Tímto zákonem byla americkým veřejným školám uložena povinnost, aby postiženým dětem zdarma poskytly odpovídající vzdělání přizpůsobené tak, aby jejich handicap byl redukován. Jan Průcha uvádí, že hlavními termíny v tomto zákoně jsou slova „odpovídající“ (appropriate) a individuálně přizpůsobený (individually prescribed), (Průcha, 2002). Zákon požadoval, aby edukace postižených žáků probíhala v co nejméně omezujícím prostředí a aby měli co největší kontakt se zdravými žáky. V roce 1988 byl z iniciativy UNESCO zahájen projekt „Škola pro všechny“ věnovaný možnostem integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pověřená výzkumná skupina z University of London stanovila tři hlavní vzdělávací priority:

- zajištění povinné výuky pro všechny žáky v populaci,

- integraci postižených žáků do běžných škol
- zdokonalení výcviku učitelů jako prostředku k dosažení prvních dvou priorit.

Výstupem projektu byla učebnice pro učitele „Škola pro všechny“ (School for all, 1991), vydaná v 30 zemích včetně České republiky (pod názvem - Kurz integrace dětí se speciálními potřebami). Termín speciální vzdělávací potřeby (Special Educational Needs) používaný v celé Evropě převzala česká legislativa.

Dalším vodítkem při zavádění inkluze byla publikace „Vzdělávání učitelů k inkluzi“ s podtitulem „Profil inkluzivního učitele“, kterou vydala Nezávislá Evropská agentura „European Agency for Development in Special Needs Education“ V ní definovala 4 pilíře, které tvoří základ pro inkluzivní vzdělávání:

- *„respektování hodnoty diversity žáků (tj. chápat jejich odlišnost jako samozřejmost);*
- *podpora všech žáků (tj. přistupovat individuálně ke každému žákovi, nejen k postižením);*
- *spolupráce (tj. spolupracovat s rodinami žáků, s dalšími odborníky, kteří se podílejí na edukaci dětí, s pomáhajícími profesemi jako jsou speciální pedagogové, psychologové, lékaři, terapeuti, sociální pracovníci, duchovní);*
- *osobní rozvoj (tj. celoživotní vzdělávání, reflexe vlastní práce.*

Tyto čtyři okruhy jsou propojeny s klíčovými kompetencemi učitelů, tj. s jejich postoji, vědomostmi a dovednostmi“ (Potměšilová, 2014, s. 48). Lze k tomu připojit, že inkluzivní učitel musí být silná osobnost s vysokou emoční inteligencí a citem pro morálku a spravedlnost.

V posledních letech je diskutována otázka spravedlnosti v přístupu ke vzdělávání. Bezvýhradní zastánci inkluze prohlašují, že *„demokratická a svobodná společnost by měla stát na spravedlivějším systému školství, jinak nebude do budoucna udržitelná a soudržná. Spravedlivý školský systém musí být založen na principu inkluze“ (Tannenbergerová, 2016, s. 13).* Podle citované autorky je základem spravedlivého vzdělávání, rovný přístup všech jednotlivců k základnímu vzdělávání, tj. rovný přístup všech dětí do běžných škol. Ačkoli ve velké většině lze s tímto názorem souhlasit, rozporujeme, že autorka nejen zpochybňuje existenci víceletých gymnázií, ale i existenci speciálních škol pro těžké formy zdravotního

postižení. Můžeme souhlasit, že speciální třídy by mohly existovat v rámci běžných škol (to je ale pouze organizační záležitost), ale nemůžeme připustit, že děti s těžkým tělesným, smyslovým či mentálním postižením, si nezaslouží speciální pozornost, která kombinuje péči speciálně pedagogickou, medicínskou a terapeutickou, což v běžné třídě zajistit nelze. Zájem dítěte musí být rozhodujícím hlediskem při volbě způsobu jeho vzdělávání. Podle našeho názoru, to že zařazení žáka se zdravotním postižením do speciální školy, třídy nebo skupiny bylo zákonem pojmáno jako jedno z podpůrných opatření, mělo plné oprávnění, rozhodně se ale nesmí zneužít v případě žáků se sociálním znevýhodněním, nebo být nástrojem etnické nebo národnostní diskriminace (zákon to nepřipouští).

1.2 Zahraniční zkušenosti

V zemích západní Evropy je školní inkluze uplatňována podstatně déle než v České republice, ale stále je diskutovaným tématem, které je zaměřeno na čtyři základní oblasti:

1. *„globální rozprava, která je vedena především na úrovni OSN a UNESCO;*
2. *rozprava se zdůrazněním speciální pedagogiky, která se zaměřuje především na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;*
3. *diskuse nezávisle na specificky integrované skupině vedená k vývoji školy a vyučování se zřetelem na heterogenní učební skupiny;*
4. *regionální popř. lokální diskuse k prosazení inkluzivního vzdělávání v konkrétních podmínkách školy nebo regionu (srov. Lazarová, Hloušková et. al., 2016, Lazarová, Sträng et. al, 2016)“ (Bartoňová, Vítková, 2018, s. 12).*

Diskuse spojuje především to, že se zaměřují na odstranění existujících selektivních struktur, aby se dalo uskutečnit vzdělávání, pokud možno všech žáků. *„Rozdíly spočívají v konkrétních zaměřeních přesně podle toho, pro koho, za jakých podmínek a s jakým cílem se mají prosazovat tyto změny ke společnému vzdělávání“ (Bartoňová, Vítková, 2018, s. 12).* Citované autorky dále rozlišují inkluzi v užším smyslu jako podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a v širším smyslu jako podporu všech žáků s cílem minimalizovat diskriminaci a znevýhodnění ve vzdělávání, stejně jako maximum sociální participace.

Jako příklad úspěšné inkluze jsou v odborné literatuře uváděny severské země.

Finsko

Mimořádně efektivní systém vzdělávání má propracované Finsko, a přestože upřednostňuje společné vzdělávání, zachovává speciální školy zejména pro žáky s těžkým kombinovaným postižením a žáky se zrakovým postižením (cca. 2% dětí), a v běžných školách zřizuje speciální třídy. „*Umístění do speciální třídy však stejně jako umístění do speciální školy podléhá pečlivému posouzení a řádnému odůvodnění, proč nemůže být žák vzdáván v běžné škole*“ (Bartoňová, Vítková et al., 2016, s. 132).

Speciální školy, respektive jejich zaměstnanci (speciální pedagogové) zajišťují studijní a speciální podporu pro žáky se SVP vzdělávanými v běžných školách. Příkladem, že ne vždy lze zajistit potřebnou podporu v běžné škole, je finská speciální škola pro zrakové postižené. Třída má malý počet žáků, přítomen je speciální pedagog a 1 asistent na každého žáka (výše citované autorky uvádí, že v době jejich návštěvy byli ve třídě přítomni 3 žáci a 3 asistenti). Třída má speciální technické i další (nábytkové) vybavení, výuka probíhá v pozitivní přátelské atmosféře, mimořádná pozornost je věnována hudební výchově.

Norsko

V Norsku je většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávána v běžných školách, což umožňují flexibilní metody výuky, nízký počet žáků ve třídách a rozsáhlá podpůrná opatření. Je nutno zdůraznit, že Norsko patří k zemím, které na vzdělávání uvolňuje v rámci Evropy nejvyšší procento státního rozpočtu (v roce 2014 podle statistiky CIA - USA 7,2 %). V posledních letech se snížil počet žáků, kterým bylo poskytováno individuální speciální vzdělání v rozsahu několika hodin týdně (1-3 hodiny), byli zařazeni do běžných škol a v rámci jejich vzdělávání jsou využívány didaktické metody respektující jejich individuální vzdělávací potřeby vycházející ze zpráv odborníků. Podobně tomu je i v Itálii (Podešva 2002).

Rakousko

V sousedním, České republice historicky a kulturně blízkém Rakousku, se vzdělávání dětí se zdravotním postižením v běžných školách realizuje od roku 1987. Nejprve se jednalo o tzv. školní pokusy, kdy v integrované třídě zároveň vyučovali postižené a intaktní děti

2 učitelé a třída měla nejvýše 20 žáků. Od roku 1993 se přijímání dětí s postižením do běžných škol stalo standardem a od roku 1997 je uplatňováno i ve středním školství. Většina speciálních škol se transformovala na speciálně pedagogická centra a malý počet speciálních škol byl zachován pro děti s těžkými formami zdravotního postižení (Podešva, 2002). Podobnou cestu, tj. zvyšování počtu dětí s postižením vzdělávaných v běžných školách, ale zachování speciálních škol pro těžké formy zdravotního postižení volí i Německo a Francie. V Německu stojí za zmínku tzv. montessoriovská pedagogika, prosazující společné vzdělávání zdravých a postižených, „*neboť ten kdo opravdu pomáhá, stává se opravdu šťastným a samostatným, jak rád uváděl prof. Hellbrüge, čestný doktor University Karlovy*“ (Anderlíková, 2014. s. 18).

Velká Británie

Vysoce pragmatickým řešením je britský model inkluze, který je postaven na těchto pilířích:

- žák nesmí narušovat výuku ostatních žáků ve skupině
- inkluze musí být podporována rodiči,
- žákovi s postižením se dostane takové podpory, jakou potřebuje (Norwich, 2002 in Zilcher, Svoboda, s. 68).

Ve Velké Británii je uplatňován tzv. Praktický kodex (Code of Practice), který stanovuje přesný postup pro diagnostiku, stanovení speciálních potřeb a stanovení vzdělávacího způsobu dítěte s postižením. Vychází z toho, že nejohroženější děti (tj. děti s těžkými formami postižení) vyžadují největší péči a přesně stanoví, který orgán jim bude poskytovat součinnost zdravotnickou, rehabilitační, sociální apod. Tento model respektuje skutečnosti, že neexistuje typ vzdělávání, který by v plné míře zajistil naplňování vzdělávacích potřeb všech dětí, a že pro děti s těžkými formami postižení je efektivním způsobem vzdělávání speciální škola (jedná se o cca. 2% dětí).

1.3 Uplatňování školní inkluze v České republice

Jak již bylo řečeno, Česká republika začala oproti západním zemím s realizací inkluze opožděně. Mluvit se o ní sice začalo záhy po roce 1989. ale k zavedení do praxe dochází až po vstupu České republiky do Evropské unie. Určitým mezníkem bylo přijetí novely zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném

vzdělávání (školský zákon) v roce 2015. Podrobně se jím budeme zabývat v další kapitole, zatím pouze konstatujeme, že umožnil vzdělávání žáků se SVP v běžné škole za využití podpůrných opatření. Předpokládalo se, že: „*Heterogenní edukační prostředí má přinést hodnotnější edukační výsledky: způsobit v komunitě intaktních dětí kromě jiného prosociální efekt a v komunitě dětí s postižením efekt rané společenské adaptace*“ (Hájková, Strnadová, 2010).

Snaha o naplňování humanitních ideálů nepřipouštěla možná rizika, jako vznik polarizovaného edukačního prostředí s možnými disociálními reakcemi intaktních žáků a ostrakizace žáků s postižením (Lechta, ed. 2016). Toto může nastat v případě, když pedagogové nemají příslušné kompetence v oblasti inkluzivní pedagogiky a neovládají moderní didaktické metody, když ve škole a ve třídách není vhodné sociální klima pro inkluzi, když inkluzi odmítají rodiče intaktních žáků apod. Je známým faktem, že inkluzi tím více podporují odborníci, čím více jsou vzdáleni od praxe a nemusí řešit problémy, se kterými se potýkají učitelé ve třídách (Hájková, Strnadová, 2010). Často se zapomíná, že rozhodnutí Evropské rady z roku 2001 sice žádá integraci všech dětí s postižením do běžného edukačního systému, ale ve všech vhodných, přiměřených případech (Albrecht a kol., 2006). Podle Walterové: „*cílem inkluze je tedy začlenit všechny žáky do hlavního proudu vzdělávání, zajistit optimální podmínky pro sociální a kognitivní a rozvoj všech žáků a podpořit vzdělávací úspěšnost každého žáka*“ (Walterová, 2004, s. 389). Takto pojímaná inkluze by v konečném důsledku znamenala likvidaci speciálního školství a v konečném důsledku by ublížila těm nejpotřebnějším, dětem s těžkým zdravotním postižením. I když připustíme, že většina dětí se zdravotním postižením může být vzdělávána, za využití adekvátních podpůrných opatření, v běžné škole a jejich počet se také rok od roku zvyšuje, existuje malá část dětí s těžkým, často kombinovaným zdravotním postižením, pro které není inkluzivní vzdělávání vhodným řešením a odporuje jejich zájmům. Současný zákon v podstatě ponechává na vůli rodičů, jaký způsob vzdělávání pro svoje dítě zvolí a v praxi se ukazuje, že např. rodiče dětí se středním a těžkým mentálním postižením či rodiče dětí s těžšími poruchami autistického spektra dávají přednost speciálním školám (Bazalová, 2014).

V roce 2019 bylo v České republice evidováno 4 172 základních škol, z toho 329 speciálních. V porovnání s rokem 2018 ubylo 17, pět zaniklo, další byly sloučeny nebo zřídily další třídy pro zdravé žáky. Nedošlo k hromadným přechodům dětí ze speciálních škol do škol běžných, ale spíše naopak. V některých krajích museli rodiče zvolit běžnou školu nikoli proto, že jsou přesvědčeni o přínosu inkluze, ale proto, že speciální škola s požadovaným zaměřením chyběla (Mach, 2019).

Tabulka 1 Počty žáků se SVP ve školním roce 2018/2019 podle krajů

Území	ve speciálních třídách škol pro žáky se SVP		ve speciálních třídách běžných škol		v běžných třídách běžných škol	
	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky
Česká republika	21 295	7 736	4 651	1 646	76 037	23 497
Hlavní město Praha	2 780	940	304	100	6 785	2 199
Středočeský kraj	2 100	780	567	184	11 097	3 298
Jihočeský kraj	1 104	453	9	-	3 307	1 041
Plzeňský kraj	1 307	481	215	76	3 923	1 179
Karlovarský kraj	610	242	525	182	2 297	744
Ústecký kraj	2 169	793	809	295	6 341	1 974
Liberecký kraj	1 328	517	265	104	2 901	930
Královéhradecký kraj	1 490	519	75	19	4 273	1 429
Pardubický kraj	908	343	44	15	4 041	1 210
Kraj Vysočina	587	210	349	145	3 880	1 143
Jihomoravský kraj	1 953	662	476	175	8 806	2 800
Olomoucký kraj	1 501	546	199	59	4 952	1 476
Zlínský kraj	969	352	95	34	4 739	1 448
Moravskoslezský kraj	2 489	898	719	258	8 695	2 626

Zdroj: MŠMT

1.4 Legislativa a metodika uplatňování inkluze v České republice

Česká republika se k realizaci inkluzivní pedagogiky přihlásila roce 2006, kdy na Valném shromáždění OSN byla přijata Konvence práv osob s postižením (Convention on the Rights of Personen with Disabilities). Její 24. článek je věnován vzdělávání osob s postižením a doslova vyžaduje inkluzivní edukaci jako edukační koncept (Lechta, 2010). Do školního zákona byla inkluze zapracována až o deset let později (novela školského zákona 2015).

Pro uvádění inkluze do praxe je směrodatný zejména školský zákon a navazující vyhlášky. Zřízení funkce asistenta umožňuje zákon o pedagogických pracovnících. V následujícím textu stručně nastíníme jejich obsah.

1.4.1 Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění

Základní legislativní normou upravující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění. V novele z roku 2015 (školský zákon) v § 16 o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných, definoval žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jako skupiny osob se specifickými vzdělávacími potřebami a stanovuje, že mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření. Zákon upřednostňuje vzdělávání žáků se SVP v běžné škole. Podpůrná opatření přitom musí vycházet ze zájmů a potřeb žáka a až sekundárním hlediskem mají být možnosti školy (Michalík, et al., 2015). Michalík mimo jiné zdůrazňuje, že poskytování podpůrných opatření musí být zahájeno neprodleně po nástupu žáka se SVP do běžné školy a jejich stupeň musí vycházet z dopadu postižení na vzdělávání (Michalík, 2015). Podpůrná opatření spočívají v:

- „a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*

- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) využití asistenta pedagoga,*
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených“ (§ 16, odst. 2., písm. a-i školského zákona).*

Pokud podpůrná opatření poskytovaná v rámci běžné školy nenaplní vzdělávací potřeby žáka, připouští zákon alternativní řešení tj. vzdělávání žáků ve speciálních školách nebo individuální vzdělávání mimo školu. Jedním z výrazných rysů platného školského zákona je, že podporuje propojení speciálního školství se školami běžného typu (mj. ruší druhové vymezení speciálních škol) a významně posiluje individuální integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Pro tyto žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být upraveny vzdělávací programy a mají nárok na poskytnutí dalších bezplatných podpůrných opatření. Zajímavý je právní výklad toho, zda mají rodiče (právní zástupci, u plnoletých studentů sám student) povinnost informovat školu o tom, že děti mají speciální vzdělávací potřeby. Podle litery zákona tuto povinnost nemají, ale tím pádem jim nevzniká nárok na poskytnutí podpůrných opatření. Škola by však měla jak žáky, tak jejich zákonné zástupce informovat, že je připravena na speciální vzdělávací potřeby (diagnostikované školským poradenským zařízením) adekvátně reagovat (Valenta, 2015, s. 53). Podrobně budeme jednotlivé stupně podpůrných opatření a podmínky jejich poskytování analyzovat v další podkapitole.

V prováděcí vyhlášce (budeme se jí zabývat v dalším textu) je zařazení do speciální třídy nebo školy definováno jako nejvyšší stupeň podpůrných opatření. Je vyžadován souhlas žáka (jeho zákonného zástupce) a doporučení školského poradenského zařízení. Školské

odborné zařízení má povinnost ověřovat možnost integrace žáka do běžné školy a podmínkou zařazení do speciální třídy či školy je vždy zájem žáka. Zákon upřednostňuje práva osob se speciálními vzdělávacími potřebami na volbu způsobu vzdělávání a nově byla zavedena možnost revize doporučení poradenského zařízení jak ze strany osob se SVP, tak ze strany školy, školského zařízení, či orgánu veřejné moci, který svým rozhodnutím uložil zákonnému zástupci dítěte nebo žáka, dítěti, žákovi nebo studentovi povinnost využít odbornou poradenskou pomoc ve školském poradenském zařízení, do 30 dnů ode dne, kdy doporučení obdržely, a Česká školní inspekce (§ 16 b).

1.4.2 Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v platném znění

Vyhláška č. 27/2016 Sb. stanovuje podmínky pro poskytování podpůrných opatření a člení je do stupňů. Pro finanční opatření 2 - 5 stupně poskytovaných při edukaci žáků se SVP v běžných školách, normuje jejich finanční náročnost (školám jsou od roku 2016 poskytovány ze státního rozpočtu). Postup při přiznání podpůrných opatření (od druhého stupně) je stanoven legislativně a pro vlastní poskytování a organizaci poskytování podpůrných opatření jsou stanoveny určité standardy (Katalog podpůrných opatření) i když vždy musí především vycházet z individuálních potřeb žáka.

Přijetí vyhlášky č. 27/2016 Sb. bylo významným impulzem pro rozvoj inkluzivního vzdělávání, spočívající především v tom, že školy obdržely příslušné (nárokové) finanční prostředky na realizaci podpůrných opatření. Stanovení podpůrných opatření podle současné právní úpravy vyžaduje:

- stanovení individuálních vzdělávacích cílů,
- navazující identifikaci vzdělávacích potřeb,
- odborná doporučení,
- realizaci podpůrných opatření (§ 10 a § 11 vyhlášky č. 27/2016 Sb. v platném znění).

Podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti se opatření dělí do 5 stupňů. O konkrétních opatřeních nerozhoduje diagnóza dítěte, ale to, jaká opatření pro konkrétní edukaci potřebuje (podle praxe prosazované v rámci Evropské unie). Podpůrná opatření

druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a je vyžadován souhlasem zákonného zástupce (v případě zletilých studenta). Podpůrná opatření se poskytují samostatně nebo v kombinaci různých druhů a stupňů, ale konkrétní druh lze poskytovat pouze v jednom stupni (§ 2 vyhlášky č.27/2016 Sb. v platném znění). Vyhláška č. 27/2016 Sb. v platném znění upravuje organizaci vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními v běžných školách takto:

- Ve třídě, studijním oddělení nebo skupině se může vzdělávat zpravidla nejvýše 5 žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně a počet těchto žáků nesmí přesáhnout jednu třetinu žáků ve třídě.
- Pedagogickou činnost v těchto třídách mohou vykonávat souběžně pouze 3 pedagogičtí pracovníci (v praxi se jedná o učitele a 2 asistenty pedagoga).

Tato omezení se netýkají střední, konzervatoře nebo vyšší odborné školy a případů, kdy zákon ukládá přednostní přijetí žáka (§ 34 odst. 3, § 36 odst.7 školského zákona). Vyhláška téměř každoročně vykazuje určitou novelizaci a poslední novela (vyhláška č.248/ 2019 Sb.) nabízí další možnosti zřizování speciálních tříd a upravuje podmínky pro doporučování individuálního vzdělávacího plánu. Nově se také definuje seznam kompenzačních pomůcek a jejich cen v souvislosti s vývojem trhu a finanční náročnost kompenzačních pomůcek a asistenta pedagoga. Cílem je snížit administrativní zátěž pro školy a školská poradenská zařízení a efektivně vynakládat finance.

Od 1. 1. 2020 budou asistenti pedagoga ve speciálních školách financováni jako standardní pozice, ne jako podpůrná opatření nebo příplatky k normativům. Základní školy pro žáky se závažnými vadami řeči budou mít nově financovány jednu hodinu výuky týdně navíc pro každého žáka, kterou bude možné využít na individuální logopedickou péči. Sjednotil se také maximální týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti, kterou asistent vykonává. Pro asistenty ve speciálních školách a třídách byl stanoven na 36 hodin týdně, pro asistenty ve třídách běžných škol pak v rozmezí 32 až 36 hodin týdně. Tato úprava počtu hodin přímé pedagogické činnosti je účinná již od 1. září 2019, u běžných tříd se však začne platit až od 1. září 2021.

1.4.3 Vyhláška č.72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v platném znění

Inkluzivní vzdělávání vyžaduje širokou poradenskou podporu, která se uskutečňuje prostřednictvím školských poradenských zařízení a to:

- a) pedagogicko-psychologických poraden,
- b) speciálně pedagogických center (§3 školského zákona)

Dominantní roli v oblasti společného vzdělávání mají speciálně pedagogická centra. Speciálně pedagogické centrum disponuje odborníky - speciálními pedagogy, psychology a sociálními pracovníky a jsou profesionálně připravena stanovit, co je v nejlepším zájmu dítěte a doporučit způsob jejich edukace. Významná je jejich poradenská činnost vůči školám a rodičům (zákonným zástupcům) žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle některých autorů *„jedním ze základních úkolů speciálně pedagogického poradenství je posilovat inkluzivní školu ve smyslu podpory lidských práv, respektování různosti a rozmanitostí ve vzdělávání“* (Polakovičová, Komora, 2013 in Lechta, 2016).

1.4.4 Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v platném znění.

Zákon, jako pedagogické pracovníky definuje všechny pracovníky, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost a to učitele, pedagoga v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatele, speciálního pedagoga, psychologa, pedagoga volného času, asistenta pedagoga, trenéra, metodika prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucího pedagogického pracovníka (§ 2, odst. 2). Zákon rozlišuje 2 kategorie asistentů pedagoga, na které jsou kladeny rozdílné kvalifikační požadavky (§ 20), (podrobně se funkcemi asistent pedagoga budeme zabývat v dalším textu). V současné době je diskutována připravovaná novela školského zákona, která upravuje podmínky vystavování doporučení pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. MŠMT navrhuje, aby doporučení z poraden posuzovali pracovníci pověřeni ministerstvem a aby do systému byl zapojen Úřad sociálně právní ochrany dětí. Připomínky k návrhu zaslalo 29 úřadů a hlavní výhradou je, že navrhovaný postup je zbytečně komplikovaný (k odstranění rozdílných postupů poraden by stačila jednotná

metodika a kvalitní školení) a že zasahuje do práv rodin. Změny by podle MŠMT měly platit od ledna 2021 a měly by vést k omezení počtu přidělovaných asistentů v běžných školách, a tím k ročním úsporám 930 miliónů korun. Již v letošním roce je na inkluzi vyhrazeno o 400 miliónů méně než v roce 2019, cca. 3,6 miliardy korun (Lidovky.cz, 2020). Snahy o omezování počtu asistentů pedagoga určitě nejsou dobrá zpráva, protože právě asistent pedagoga je (podle názoru učitelů) v mnoha případech rozhodujícím momentem, který umožní vzdělávání žáka se SVP v běžné třídě. Další skutečností, o které se příliš nemluví, je velký počet žáků ve třídách, který stěžuje učitelům aplikovat individuální přístup na všechny žáky. Často je poukazováno na nízké kompetence učitelů v oblasti inkluzivní pedagogiky, ale zapomíná se na to, že inkluzivní škola je především školou příjemnou, v níž se dobře cítí učitelé, ostatní zaměstnanci školy a především všichni žáci. Předpokládá to dobré vztahy mezi ředitelem a učiteli, kolegiální vztahy mezi učiteli navzájem, dobré vztahy k žákům a jejich rodičům, možnosti mentoringu ze strany školských poradenských zařízení. Skutečnost je taková, že na mnoha školách jsou učitelé přetížení, ředitel se zabývá především stále náročnější administrativou a školská poradenská zařízení chybí nebo nestíhají. Rok 2016 významně napomohl k zavádění inkluze a je škoda, že nastolený trend nepokračuje nadále a přijímané a navrhované legislativní úpravy realizaci inkluze ztěžují.

1.5 Podpůrná opatření

Současná česká legislativa významně upřednostňuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Inkluze je dnes celosvětovým trendem, vyjádřením postupující humanizace světa a inkluzivní vzdělávání je upřednostňováno před vzděláváním segregovaným. Je nutno zdůraznit, že i v případě, kdy se jedná o vzdělávání ve speciálních školách nebo vzdělávání realizované jiným způsobem (individuální vzdělávání mimo školu), je sledován stejný cíl – umožnit začlenění jedinců s postižením do majoritní společnosti. V tom smyslu je možno vzdělávání ve speciálních školách (segregované vzdělávání) možno chápat jako pokračování, když dřívější podpůrná opatření nedostačují nebo selhala.

Pojem podpůrné opatření se poprvé objevil ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, která vymezovala vyrovnávací

a podpůrná opatření při vzdělávání těchto žáků. Význam pojmu podpůrná opatření (do současné podoby) byl upřesněn ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., která následně prošla dalšími novelizacemi, poslední (vyhláška č. 248/ 2019 Sb.). Michalík et al, definují principy a zásady, které musí být základními pravidly při poskytování podpůrných opatření (autoři je využili při tvorbě Katalogu podpůrných opatření): nediskriminace, spravedlnost, rovný přístup, odbornost a kvalita, efektivita a dostupnost, jednotný přístup, metodické vedení, kontinuitu a spolupráci, rozvoj a otevřenost (Potměšil, 2018).

Dříve než se budeme zabývat výše uvedenými podpůrnými opatřeními, považujeme za potřebné zdůraznit, že inkluzivní pedagogika neuplatňuje výše uvedené zásady jen na žáky s potřebou podpůrných opatření, ale na všechny žáky. „*Podstatou inkluzivního přístupu je akceptování individuálních potřeb každého dítěte, žáka a studenta, neustálý důraz na kvalitu pro všechny účastníky vzdělávacího procesu, zapojení všech a celkový prospěch všech*“ (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 10). Základním ukazatelem o úspěšnosti inkluze nejsou počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávanými v běžných školách, ale kvalita edukačních procesů v konkrétních školách a konkrétních třídách. Sebelépe nastavená podpůrná opatření nebudou plnit svůj účel, pokud se žák s postižením nebude ve třídě cítit přijímaný intaktními spolužáky. Vytváření příznivého sociálního klima je jedním z hlavních úkolů inkluzivního učitele a také úkolem nejtěžším. Předpokládá to, aby nejen disponoval odbornými kompetencemi včetně znalostí ze speciální pedagogiky, ale především to, aby byl „dobrý člověk“, s vysokou morálkou, smyslem pro spravedlnost, rozvinutou emoční inteligencí a vyznával ideu inkluze, tj. považoval ji za samozřejmou pro demokratickou společnost 21. století.

1.6 Druhy podpůrných opatření a podmínky jejich poskytování

Současná legislativa dělí podpůrná opatření poskytovaná v rámci běžných škol do pěti stupňů. Za účelem sjednotit obsah jednotlivých stupňů podpůrných opatření byl na zakázku MŠMT ČR zpracován na Pedagogické fakultě University Palackého v Olomouci Katalog podpůrných opatření. Vzhledem k tomu, že tento manuál považujeme za velmi kvalitní a fundovaný, budeme z něj prioritně čerpat při analýze jednotlivých podpůrných opatření. Přestože současná legislativa předpokládá stanovení diagnózy a z ní vycházejících podpůrných opatření, postupně se od tohoto způsobu upouští a rozhodujícím hlediskem pro

stanovení podpůrných opatření jsou aktuální vzdělávací i dalších potřeby žáka. Rozdělení poskytovaných podpůrných opatření do pěti stupňů vychází z jejich rozsahu, obsahu, náročnosti a míry znevýhodnění.

1.6.1 První stupeň podpůrných opatření

Poskytování podpůrných opatření prvního stupně je v pravomoci školy a není vázáno na poskytnutí finančního příspěvku ze státního rozpočtu ani na závazné doporučení školského poradenského zařízení. Školské poradenské zařízení jej ovšem může škole doporučit, pokud se na něj obrátí sami rodiče žáka, někdy vyžadující vyšší stupeň podpůrných opatření. V praxi záleží na kompetenci pedagoga (zpravidla třídního učitele) aby identifikoval znevýhodněné či ohrožené žáky a stanovil a realizoval potřebnou míru podpory. Ve většině případů se jedná o úpravu metod výuky, individuální přístup, pomoc žákovi se začleněním do třídního kolektivu apod. V podstatě vše záleží na učiteli, aniž by za to byl zvlášť oceněn, nebo aby mu byly upraveny pracovní podmínky.

1.6.2 Druhý stupeň podpůrných opatření

Druhý (a vyšší) stupeň podpůrných opatření vyžaduje doporučení školského poradenského zařízení a informovaný souhlas žáka nebo zákonného zástupce žáka. Teprve při splnění těchto podmínek může škola obdržet na realizaci podpůrných opatření příspěvek ze státního rozpočtu. Většinou se jedná o individuální vzdělávací plán, využití didaktických a kompenzačních pomůcek, úpravu prostředí školy a třídy. Na jednu hodinu týdně může být přiřazen další pedagogický pracovník. Škole náleží finanční podpora podle vzdělávacích potřeb žáka. Stejně jako v případě podpůrných opatření prvního stupně má rozhodující roli pedagog (třídní učitel), jehož činnost není nijak oceněna.

1.6.3 Třetí stupeň podpůrných opatření

Třetí stupeň podpůrných opatření zahrnuje využití náročnějších metod vzdělávání (včetně metod speciální pedagogiky), využití kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, stanovení individuálního vzdělávacího plánu ve spolupráci se školským poradenským zařízením, úpravu způsobu hodnocení (respektování možností žáka). U žáků se třetím stupněm podpůrných opatření je nezbytná pravidelná speciálně pedagogická a psychologická

intervence. Škola má možnost snížit počet žáků ve třídě nebo přiřadit dalšího pedagogického pracovníka, maximálně však na 5-8 hodin týdně.

1.6.4 Čtvrtý stupeň podpůrných opatření

Čtvrtý stupeň podpůrných opatření je náročný na úpravu podmínek vzdělávání. Vedle individuálního vzdělávacího plánu jsou nutné časté speciálně pedagogické intervence, speciální učebnice a rehabilitační a kompenzační pomůcky, rozsáhlé úpravy ve třídě, stálá přítomnost asistenta pedagoga, případně dalších odborníků, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče. Škole sice náleží finanční prostředky podle individuálních potřeb žáka, ale na pedagogy to klade mimořádné nároky.

1.6.5 Pátý stupeň podpůrných opatření

K pátému stupni podpůrných opatření se přistupuje v případech, kdy předchozí opatření nedostačovala. Zpravidla musí dojít k výrazné redukci a modifikaci obsahu učiva (Potměšil a kol., 2018).

1.7 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) je jedno z nejčastěji využívaných podpůrných opatření. Podle školského zákona musí být při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu využita doporučení školského poradenského zařízení, které na základě speciálně pedagogické a pedagogicko- psychologické diagnostiky stanoví specifické vzdělávací potřeby žáka. Na učitele je, aby uměl ze závěrů poradenského zařízení využít především ty informace, které jsou významné pro edukaci žáka. Pro potřeby školy je podstatné znát:

- „*diagnózu dítěte a omezení pro jeho vzdělávání, které z diagnózy vyplývají,*
- *ty vlastnosti osobnosti, jež zásadně ovlivňují průběh jeho učení,*
- *postupy, které je nezbytné v průběhu vzdělávání respektovat“* (Kaprálek, Bělecký, 2011).

Při tvorbě IVP je podstatné, aby bylo reálně zhodnoceno, co dítě skutečně ovládá a co nikoli a aby byly zhodnoceny jeho zájmy, postoje, motivace, sociální podmínky apod. Jedná se o pedagogickou diagnostiku, která patří k základním kompetencím učitele ve vztahu ke všem žákům nejen se SVP. Standardními nástroji pedagogické diagnostiky žáka či skupiny jsou:

„přímé pozorování žáků v běžném prostředí i v úkolových situacích;
komunikace se žákem nebo skupinou (získávání informací od žáka, rozhovory na
nejrůznější témata, ale také posuzování širokého spektra jeho prací);
získávání informací o žákovi (skupině) od jiných osob (rodičů, ostatních učitelů, vedoucích
zájmových útvarů, kamarádů) a konfrontace nezávisle získaných charakteristik;
sociometrické šetření“ (Kaprálek, Bělecký, 2011, s. 33).

Teprve na základě komplexní diagnostiky mohou být v IVP stanoveny vzdělávací cíle
respektující vzdělávací potřeby žáků. Výše citovaní autoři rozlišují pedagogické cíle jak
z obsahového hlediska, tak podle toho, zda se jedná o cíle obecné, specificky strategické, či
konkrétní. Přehledně to ukazuje tabulka č. 2.

Tabulka 2 Typy cílů výuky

	Kognitivní (poznávací) cíl	Afektivní (postojový, hodnotový) cíl	Produktivní (praktický) cíl
Cíl obecný	Žák si vytváří ucelený obraz přírodní a společenské skutečnosti.	Žák si vytvořil vztah k vlasti, k domovu, k životnímu prostředí.	Žák dokáže vytvářet jednoduché modely reality.
Specifický strategický cíl- pro společenskovědní předměty	Žák rozumí vztahu příčiny a následku ve společenských dějinách.	Žák oceňuje výkony, jichž dosáhly vynikající osobnosti obce, regionu a naší vlasti.	Žák umí vytvářet a používat jednoduché plány a mapy.
Konkrétní dílčí cíl- pro tematický celek	Žák umí uvést tři důsledky průmyslové revoluce pro život lidí.	Žák je vnímavý vůči obětem, které si vyžádal odpor obyvatel Čech a Moravy proti nacismu a oceňuje význam odboje.	Žák dovede vytvořit plán učebny nebo svého pokoje v zadaném měřítku.

Zdroj: Kaprálek, Bělecký, 2011, s. 37

Z hlediska času obsahuje IVP strategické cíle (týkající se celého období školní docházky),
střednědobé cíle (týkající se daného školního roku) a operativní cíle (vztahující se

k jednotlivým tematickým celkům). Náležitosti individuálního vzdělávacího plánu jsou pevně stanoveny zákonem (písemné doporučení školského poradenského zařízení, písemná žádost žáka nebo studenta, nebo v případě nezletilých žáků jeho zákonných zástupců o povolení IVP, (§ 18 školského zákona). Bližší procesní a obsahové náležitosti IVP stanovuje vyhláška č. 27/ 2016 Sb.

1.8 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga, je podle názoru učitelů, velmi efektivní podpůrné opatření, bez něhož by inkluzivní edukace nebyla v řadě případů možná. Asistent pedagoga je sice podpůrné opatření konkrétního žáka, ale současná právní úprava nevylučuje, aby pomáhal učiteli při vzdělávání všech žáků, ani aby fungoval pro více žáků. Jedním z hlavních úkolů asistenta pedagoga je pomoc žákovi s postižením při zapojení do třídního kolektivu. Smyslem inkluze není separované vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v jednom fyzickém prostoru, ale společné vzdělávání všech žáků. Přítomnost asistenta (asistentů) pedagoga umožňuje učiteli uplatňovat moderní didaktické metody, týmovou práci, práci ve skupinách atd. a plánovat výuku pro všechny žáky ve třídě. Při současném počtu žáků ve třídách běžných škol je snižování počtu asistentů ve třídách rizikovým opatřením a rozhodně rozvoj inkluze nepodpoří. Asistent pedagoga je pomocná profese, která vyžaduje celou řadu kompetencí a je poněkud zmatečné, že současná právní úprava rozlišuje (§ 20, odst. 1 a odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících) 2 skupiny asistentů pedagoga, s podobnými požadavky na kompetence, ale s různými požadavky na dosažené vzdělání. Jedním z důvodů zřejmě je, že profese asistenta pedagoga je velmi nízko finančně ohodnocena, jsou kráceny úvazky a lidé je volí spíše jako dočasné zaměstnání, nikoli jako životní poslání.

Cílem inkluze je naplnit vzdělávací potřeby všech žáků. Kvalitní asistent pedagoga umožní vyučujícímu, aby se mohl věnovat individuálně všem žákům. V některých zemích se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami řeší dvěma učiteli ve třídě, druhým „podpůrným“ učitelem, druhým učitelem - speciálním pedagogem, asistentem pedagoga pro každého žáka s postižením. Česká republika zvolila cestu zřízením profese asistenta pedagoga a vyhláška č. 27/2016 nastavila systém podporující inkluzivní vzdělávání. Následující novely jsou motivovány finančními úsporami, což v tomto případě neodpovídá

potřebám praxe (Šimáček, 2019). Pedagogové i pracovníci školských poradenských center potvrzují, že dětí se speciálními vzdělávacími potřebami přibývá (jedná se o obecný civilizační trend) a jejich začlenění do hlavního vzdělávacího proudu nejen jim, ale i celé společnosti usnadní jejich začlenění do majoritní společnosti v budoucnosti.

2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI VE STŘEDNÍM ŠKOLSTVÍ

Většina dostupných odborných publikací řeší problematiku inkluze v základním školství. Naivně bychom se mohli domnívat, že specifické vzdělávací potřeby jsou u řady žáků kompenzovány během povinné školní docházky. Za úspěch inkluze bychom mohli považovat zvyšující se počty občanů s postižením zapojených do pracovního procesu. Problém však zdaleka tak jednoduchý není a v určité nadsázce můžeme říci, že máme před sebou více otázek než odpovědí.

2.1 Přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na střední školy

Zatímco základní vzdělávání (povinnou školní docházku) musí absolvovat všechny děti, středoškolské vzdělání je věcí volby jak dětí, tak jejich rodičů. Přijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je v pravomoci ředitele školy. Dnes, za podpory speciálních pedagogických center, navštěvuje střední školy řada žáků s tělesným a smyslovým postižením, zvyšuje se počet žáků s poruchami učení. Velký význam má i pokrok v oblasti kompenzačních pomůcek i uplatňování podpůrných opatření zejména IVP a asistenta pedagoga. Ještě před přijetím žáka do konkrétní školy by však měla být řešena otázka: „*Je hendikep způsobený postižením slučitelný s profilem absolventa a s jeho následným uplatněním?*“ (Kaprálek, Bělecký, 2011, s. 112). Je paradoxní, že největší problémy nastávají v učňovských oborech. Školy uchazeče o přijetí se zdravotním postižením často odmítnou z důvodu nemožnosti zajištění bezpečnosti a riziku úrazu, což lze eliminovat permanentním dohledem asistenta pedagoga. Podle výše citovaných autorů „*bychom si vždy měli uvědomit skutečnost, že vada, která sama o sobě neznemožňuje dosažení určitého stupně vzdělání, by z hlediska obecných lidských práv člověka neměla být příčinou nepřijetí žáka k dalšímu studiu*“ (Kaprálek, Bělecký, 2011, s. 114). V úvahu musí být brán nejen žákův aktuální stav, ale i prognóza dalšího vývoje. Postižení se v čase mění, mění se schopnost jedince je kompenzovat a v období adolescence dochází u dětí s postižením ke stejnému tělesnému a psychickému rozvoji jako u dětí zdravých. Musíme připustit i to, že studium žáka se SVP na střední škole bude neúspěšné a bude muset jiný obor i jinou cestu

pracovního uplatnění. Dovolíme si ale kacířskou poznámku: kolik zdravých dětí neukončí střední školu a kolik školu vysokou? Někdy se setkáme se situací, že žák se SVP (v případě žáků s mentálním postižením) musí některý ročník opakovat, ale časem u něj (při adekvátní edukaci) dojde ke zlepšení a nakonec se z něj stane dobrý řemeslník. Nastat může i situace opačná, žák sice po mnoha peripetiích získá výuční list, ale neuplatní se (vzhledem k minimálním profesním dovednostem) v žádném zaměstnání a zůstává nezaměstnaný.

2.2 Průběh vzdělávání žáků a studentů se SVP na středních školách

V praxi se na středních školách setkáváme především s žáky s kompenzovaným postižením. Úkolem školy potom je zajistit organizační opatření, aby mohli využívat příslušné kompenzační techniky a zajistit potřebná materiálně technická podmínky. Například:

„Žák s dysgrafií používá technické písmo a psaní na notebooku

Žák s tělesným postižením využívá služeb osobního asistenta, který je s ním přítomen ve výuce. Pouze v bezbariérovém prostředí je zčásti soběstačný.

Žák s poruchou zraku užívá pro čtení elektronickou lupu, pracuje s počítačem s hlasovým výstupem a s diktafonem.

Žák s poruchou sluchu při vhodném posazení ve třídě odezírá a více než ostatní využívá psaného výkladu“ (Kaprálek, Bělecký, 2011, s. 115).

Pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami platí stejná pravidla jako pro školy základní, včetně využití podpůrných opatření prvního až pátého stupně. Uplatňuje se zejména IVP a asistent pedagoga. V současné době se setkáváme s tím, že na středních školách s maturitou přibývá studentů s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem a poruchami učení a na odborných učilištích žáků s lehkou mentální retardací.

Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom je jedna z poruch autistického spektra (dále PAS), při které není narušena inteligence jedince, ale (ve velkém zjednodušení) chybí mu sociální kompetence a inteligence emoční. Pro pedagogy je edukace jedince s Aspergerovým syndromem velkou výzvou a řada „osvědčených typů“ pro edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami zde selhává. Tito lidé „myslí jinak“. „*Asperegrův syndrom je vývojová porucha,*

takže jedinec se postupem času naučí, jak se pohybovat mezi lidmi, jak si s nimi povídat, vnímat jejich myšlenky a pocity a reagovat na ně. Dále si nacvičí i přesné a pečlivé projevy vlastních emocí a myšlenek“ (Attwood, 2005, s. 180). Citovaný autor uvádí, že podle zkušeností těchto jedinců se tak děje teprve kolem 30 let. V běžné třídě je velkým problémem to, že studenti s Aspergerovým syndromem ignorují to, co je nezajímá. Netouží po tom zavděčit se učiteli, navázat kontakt se spolužáky, sledují pouze svoje vlastní zájmy. Často vykazují vynikající paměť a jsou schopni intenzivního soustředění na problém (pokud jej považují za důležitý). Edukace v inkluzivní třídě, aby učitel řešil otázky jako:

„Je třída zařízená přehledně - má jasné fyzické a vizuální hranice?

Je zařízená tak, že učitel má po celou dobu přehled, co se kde děje?

Je ve třídě odpočinková zóna?

Je ve třídě zóna pro klidnou samostatnou práci?

Je fyzické uspořádání prostoru takové, že umožňuje jednoduché přesuny od pasivity k aktivitě?“ (Lechta (ed.), 2016, s. 330-331).

Žákovi s Aspergerovým syndromem je třeba ulehčit jeho pozici ve třídě, a to jak tím, že mu zajistíme určité soukromí, tak tím, že mu pomůžeme sblížit se spolužáky. Přestože jeho inteligence může být i nadprůměrná, je v řadě případů nutno pracovat IVP, který musí vycházet z doporučení speciálně pedagogického centra, které disponuje odborníky na problematiku PAS. Ve většině případů (alespoň v počátku studia na střední škole) je nutná přítomnost asistenta pedagoga. Jeho hlavním úkolem je napomáhat studentovi s jeho začleněním do třídního kolektivu, eliminovat nebezpečí šikany a dalších negativních jevů. V tomto případě může asistent pedagoga fungovat pro více žáků. Zkušenosti pedagogové umějí využít schopností žáků s Aspergerovým syndromem a při řešení problémů z oblasti, kde vynikají, je ustavují vedoucími týmu. U těchto studentů musíme vždy sledovat nejen cíle akademické (rozvíjení kognitivních funkcí), ale i cíle sociální (schopnost chápat ostatní). Jedinci se zvládnutým Aspergerovým syndromem dnes bez větších problémů studují na vysokých školách.

Poruchy učení

Děti, které mají diagnostikované poruchy učení, přibývá. Řada z nich po absolvování základní školy může při adekvátních podpůrných opatřeních pokračovat ve studiu na

školách středních. Platný zákon počítá s tím, že za určitých podmínek mohou dosáhnout i maturity. Reid a Came (2009) mezi bariéry v učení zahrnují:

„kognitivní faktory (např. omezená kapacita pracovní paměti, slabá schopnost sekvence, porucha prostorové orientace);

edukativní faktory (např. čtení s porozuměním, organizace, neadekvátní nálepkování, sociální komunikace, schopnost plánování);

sociální a emocionální faktory pramenící např. z nedostatku sebedůvěry, úzkosti, stresu, nedostatku porozumění vrstevníkům a dospělým;

faktory prostředí (požadavky na žáka, omezení v pohybu, nedostatek vizuálních pomůcek, přístup k technologiím a další)“, (in Bartoňová, Vítková, 2018, s. 50).

Předpokládáme, že u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří postoupili na střední školy, byly bariéry v učení identifikovány a kompenzovány během povinné školní docházky a nyní jde o to zvolit vhodnou strategii dalšího vzdělávání. Vyžaduje to spolupráci pedagoga, mistra odborného výcviku, speciálního pedagoga, psychologa, případně (pokud je již ustaven) asistenta pedagoga. V rámci vzdělávání v podmínkách středních škol to vyžaduje jak stanovení konkrétních vzdělávacích cílů, tak a to považujeme za velmi důležitější, volbu vhodných pomůcek a metod učení. Znamená to v rámci individuálních vzdělávacích plánů zhodnotit to, co žák bude skutečně potřebovat pro výkon budoucího povolání, povolit žákům psaní na notebooku či tabletu (v případě dyslexie) používání kalkulačky (v případě omezených matematických dovedností) apod.

Mentální postižení

Na středních školách (odborných učilištích) se dnes setkáváme s dětmi se s lehkou mentální, výjimečně se střední mentální retardací. Základní roli zde hraje vhodná volba oboru, která musí vycházet z doporučení odborníků, potencionálních možností a omezení žáka. Do některých učebních oborů nastupují i absolventi speciálních škol. Pro těžší formy postižení je alternativou učebního oboru dvouletá praktická škola. V obou případech je cílem, aby středoškolské vzdělání (v případě praktické školy nižší, ukončené závěrečnou zkouškou) umožnilo absolventům vstup na trh práce.

Při vzdělávání jedinců s mentálním postižením na středních školách musíme (za pomoci odborníků) pečlivě zvážit nejen jeho kognitivní schopnosti, ale i úroveň jeho jemné a hrubé

motoriky a předejít tak nevhodné volbě oboru. Zpravidla je nutno přistoupit ke zpracování IVP, který respektuje individuální tempo žáka a jeho limity.

U žáků s mentálním postižením je často nezbytným podpůrným opatřením asistent pedagoga. Na jeho edukaci se podílí celá řada učitelů včetně učitelů odborných předmětů a také mistři odborného výcviku, od nichž nemůžeme očekávat kompetence v oblasti inkluzivní a speciální pedagogiky. Asistent pedagoga tudíž plní roli zprostředkujícího článku, který umožní žákovi s mentálním postižením zajistit specifické vzdělávací potřeby. Často je nutno informace několikrát opakovat, věci názorně opakovaně ukazovat, zjišťovat, zda žák věc správně pochopil atd.

2.3 Školní a třídní klima

V mnoha odborných publikacích najdeme modely nebo popisy, jak má vypadat inkluzivní škola (škola pro všechny, férová škola apod.). Každého z nás napadne, že tak by měly vypadat všechny školy, ale víme, že se jedná o ideál či vizi, ke kterému má současná praxe hodně daleko. Často se jedná o určité variace na model inkluzivní školy podle Boottha a Ainscota (2002, 2007) z něhož uvádíme pouze základní vlastnosti inkluzivní školy v oblasti budování komunity:

„Každý se cítí ve škole přijímán a vítán (škola je svým okolím vnímána jako otevřená).

Žáci si vzájemně pomáhají.

Pedagogové a další zaměstnanci školy mezi sebou dobře spolupracují.

Pedagogové a další žáci spolu jednají s úctou.

Mezi pedagogy školy a žáky existuje partnerský vztah.

Zaměstnanci školy a členové správního orgánu (pozn.: Rady školy, případně zástupce zřizovatele) dobře spolupracují.

Do školy se zapojí všechny místní komunity (v českých podmínkách můžeme tento prvek vnímat jako otevřenost školy směrem k jejímu okolí, spádové oblasti, komunitě, obci apod.)“

(Zilcher, Svoboda, 2019, s. 93).

Uvedené charakteristiky vystihují smysl inkluze, vytvořit heterogenní prostředí, v němž se všichni cítí dobře a které všichni jako dobré přijímají. Skutečnost, že v České republice inkluze byla naordinována shora, aniž by byla veřejnost seznámena s jejím smyslem

a posláním její uplatňování spíše ztěžuje a musíme ocenit obětavost učitelů, asistentů pedagogů a pracovníků poradenských školských zařízení, kteří ji realizují v praxi.

Přijetí žáka se speciálními potřebami ze strany intaktních spolužáků je jedním ze základních předpokladů úspěšné edukace a nemůžeme předpokládat, že na středních školách je to snadnější, protože jsou žáci morálně vyspělejší. Velmi těžce se ostatním žákům, včetně žáků s jiným typem postižení, vysvětluje, proč se určitému žákovi toleruje, že žák sprostě nadává a vykřikuje velice vulgární slova na učitele i žáky řádově stokrát za den či hodinu (i to se stává), (Zilcher, Svoboda, 2019). Pokud nebudou včas přijata adekvátní intervenční opatření (od nich nemůžeme očekávat okamžitý účinek), může se stát, že žáci s problémovým spolužákem vypořádají sami a hrozí i nebezpečí oboustranné šikany. Přeražení problémového žáka do speciální školy je sice krajním řešením, ale někdy nezbytným a nelze je brát jako selhání účastníků procesu inkluze (pedagogů, odborníků, rodičů).

Otázkou, která zůstává poněkud stranou pozornosti je příprava intaktních žáků na společné vzdělávání s jedinci s postižením. Dosavadní výzkumy sice ukázaly, že kolektiv třídy snadněji přijme žáky s tělesným nebo smyslovým postižením, než žáky s postižením mentálním. Navíc se ukazuje, že lepší vztah k lidem s postižením mají dívky, takže se osvědčuje (tam, kde to jde) vytvářet heterogenní kolektivy z hlediska pohlaví. Výzkumy a především praxí je potvrzeno, že rozhodující vliv na sociální klima třídy, tedy i na to, jak je přijímán žák s postižením, má pedagog, v případě středních škol třídní učitel. Před příchodem žáka s postižením, by měli být intaktní žáci informováni o se jedná, proč je žák jiný, jaká jsou jeho omezení a proč bude mít určité výhody. Osvědčilo se, aby učitel požádal intaktní žáky o pomoc se zapojením žáka (lze o to přímo požádat neformálního lídra třídy). V průběhu edukace je namísto zapojovat žáky se SVP do všech třídních aktivit, což pro učitele znamená řadu nutných didaktických kompetencí, jako schopnost vhodně nastavit vrstevnické vyučování, kooperativní výuku, individualizaci vzdělávání apod. (Zilcher, Svoboda, 2019). Zároveň je nutno pracovat s rodiči intaktních žáků a dokázat jim, že přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nemá vliv na efektivitu vzdělávání a může být i přínosná (zvyšuje emocionální inteligenci a sociální kompetence). Záležitost, která zůstává stranou pozornosti, jsou sociální kompetence jedinců s postižením. V oblasti středního školství je sice nutno respektovat jejich omezení

a poskytovat potřebná podpůrná opatření, ale zároveň je třeba zvyšovat jejich samostatnost a odpovědnost za vlastní život. Ze strany rodičů bývají často skleníkově opečovávání a musí poznat, že nejsou středem vesmíru (často se s tím setkáváme u dětí s Aspergerovým syndromem).

Obecně v případě středních škol platí, že je nutno zvýšit informovanost a případně i kompetence intaktních žáků a samostatnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Potměšil a kol., 2018).

Inkluzivní vzdělávání v oblasti středního vzdělávání má svoje pozitiva i omezení. Úkolem učitelů je efektivně pracovat se všemi žáky, což vyžaduje individuální přístup a to nejen k žákům s postižením. Právě v období adolescence se u intaktních žáků vytvářejí postoje k lidem s postižením a vhodnou motivací je můžeme získat k dobrovolnické činnosti v této oblasti.

Školská inkluze je součástí inkluze společenské, kterou nezpochybňuje žádný demokrat a humanisticky cítící člověk. Nikdo také nezpochybňuje, že lidé s postižením mají právo na plnoprávné zapojení do majoritní společnosti a že společnost je povinna mu pomoci tohoto práva dosáhnout. Jeho součástí je i právo na vzdělání. Spory kolem školské inkluze se netýkají práva na vzdělání, ale toho, jakým způsobem toto právo realizovat a týkají se především základního vzdělávání, tj. povinné školní docházky.

3 PROBLEMATIKA INKLUZE V PRAXI NA VYBRANÉ STŘEDNÍ ODBORNÉ ŠKOLE A ZÁKLADNÍ ŠKOLE

3.1 Předmět a charakteristika výzkumu

V teoretické části práce definuje pojmy týkající se inkluze, její uplatňování ve vybraných zemích Evropské unie, a především nástin historie zavádění inkluze do českého školství. Legislativní rámec pak doplňuje přehled možností při prosazování společného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve společném vzdělávání.

V praktické části se práce zaměřuje na problematiku probíhající inkluze v praxi v rámci edukace žáků středního a základního vzdělávání. Rámcový vzdělávací program umožňuje diferencovat metody výuky. Přispívá k možnosti vzdělávat i žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, aniž by měnil obsahovou stránku učiva. Je jen potřeba nebát se experimentovat a zapojit nové formy a metody do výuky. Změnit zaběhnuté postupy, které v dnešním inkluzivním školství mění jejich podobu. Práce by měla přinést, na základě zjištěných informací, přínosné náměty na obohacení výukových postupů především v odborné praxi, která je základním předpokladem úspěšnosti začlenění žáka do praktického života v co nejvyšší míře. Výzkumu pobíhal na středním odborném učilišti, kde jsou vyučováni i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami různého charakteru. Záměrný výběr žáka, za účelem zmapování problematiky inkluze v praxi, představuje žákyni, která základní vzdělávání získala na základní škole v Liběchově a následně pokračovala v učebním oboru středního odborného učiliště ve stejném městě. Především pro osobní znalost žákyně jak v době základního vzdělávání, tak i pedagogická práce na středním odborném učilišti byla volbou pro zpracování případové studie v rámci zachycení problematiky inkluze nejenom z pohledu pedagogů, ale také z hlediska dlouhodobého vlivu inkluze na samotného žáka. Interpretace výzkumu proběhne formou případové studie.

3.2 Metodologie výzkumu

Pro diplomovou práci byl zvolen kvalitativní typ výzkumného šetření. Jako výzkumná metoda byla použita pedagogicko-psychologická (školní) případová studie. U vybrané žákyně definujeme užší zaměření studie (cíle). Na základě položených otázek výzkumného

šetření uspořádáme všechna fakta, která jsou nám známá, a doplníme je o námi zjištěné údaje. Informace budou podrobeny analýze. Pomocí interpretace následně navrhne zařazení vhodné intervence v rámci vzdělávání žáků. Případová studie seznamuje s problematikou daného inkludovaného žáka v rámci edukace z pohledu pedagogických pracovníků v průběhu vzdělávání na základní a následně i na středním odborném učilišti. Propojením těchto částí získáme přehled možných problémů a pohled na problematiku inkluze žáků v prostředí středního odborného učiliště a rozdílnosti v rámci základního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že inkluze na středních školách je ve svých začátcích, předpokládáme, že práce přinese i některé otázky a náměty k zamyšlení ze strany samotných vyučujících, jelikož svým přístupem ovlivňují úspěšné zvládnutí inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výsledek poslouží jako možná intervence k podnětům pro zlepšení kvality práce s inkludovanými žáky na Středním odborném učilišti v Liběchově a získání přehledného shrnutí celé problematiky inkluzivního vzdělávání na uvedené škole.

Výzkumné prostředí.

Sběr dat pro diplomovou práci probíhal na Základní škole v Liběchově (dále ZŠ) a současně i na Středním odborném učilišti v Liběchově (dále SOU). Tyto dvě školy byly vybrány, protože detailně znám prostředí i klima škol ze svého pedagogického působení na obou školách, a především případová studie analyzuje inkluzivní vzdělávání žákyně, která absolvovala postupně vzdělávání na základní škole a po ukončení pokračovala následně i na středním odborném učilišti v Liběchově.

3.3 Případová studie žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Osnova případové studie:

- 1) Název - Pedagogicko - psychologická případová studie (školní)
- 2) Úvodní informace
- 3) Anamnéza (zdravotní, pedagogická, rodinná)
- 4) Podklady pro výzkum a diagnostické metody
- 5) Popis edukace na ZŠ a SOU
- 6) Analýza získaných dovedností a znalostí vzdělávání v edukaci inkludované žákyně dle ročníků středního vzdělávání.
- 7) Návrh intervence

3.3.1 Případová studie žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

3.3.2 Úvodní informace

- žákyně Jana nar. 2002 (jméno bylo v rámci anonymity změněno) se speciálními vzdělávacími problémy
- věk 18 let, žákyně 3. ročníku učebního oboru Prodavač – florista
- problematická interakce se spolužáky,
- obtížnost dalšího pracovního zařazení pro sníženou hybnost

3.3.3 Anamnéza

Zdravotní anamnéza:

Diagnóza Jany: DMO Spastická diparéza, Epilepsie, SPU- velmi pomalé tempo, poruchy pozornosti, častá únava. Podprůměrná inteligence.

Žákyně od dětství postižena DMO (dětská mozková obrna) s dalšími přidruženými zdravotními problémy. Jana má především tělesné postižení dolních končetin vzniklé prodělanou dětskou obrnou, které ji brání v plynulosti pohybu. Chůzi zvládá s dopomocí dvou speciálních ortopedických holí. Vyjadřovací schopnosti jsou jen částečně omezené, mentální úroveň je v pásmu podprůměru, což někdy ovlivňuje úsudek Jany a odlišné vnímání reality.

Pedagogická anamnéza:

Závěr vyšetření SPC (speciálně pedagogické centrum, dále SPC) na základě zdravotní dokumentace a vlastního šetření doporučilo vypracovat pro další studium Jany IVP (individuální vzdělávací plán, dále IVP)

Rodinná anamnéza:

Matka: 48 let, vzdělání úplné střední odborné, OSVČ řemeslná tvorba, manželství první, tichá, vyjadřuje se spisovně, kultivovaný projev. Zajímá se o výtvarné techniky, četba historické literatury.

Otec: 53 let, vzdělání úplné střední odborné, strojní technik, domácí kutil, silná emocionální vazba k rodině

Jana pochází z úplné rodiny, je jedináček. Ve společné domácnosti společně žijí i prarodiče z matčiny strany, kteří značně ovlivňují i způsob její výchovy. Zvláště babička, se kterou má velmi blízký vztah od raného dětství. Velice pozitivně ji motivovala především v rámci čtenářské gramotnosti. Svou zálibu pro knihy, čtení a pohádky společně sdílejí. Dětství Jany bylo vzhledem k rodinnému zázemí velmi poklidné a rodina vždy plně zajišťovala všechny potřeby Jany. S přibývajícím věkem Jany se její potřeby nadřazovaly nad potřeby rodiny. Největší snahou bylo připravit Janu na výuku v běžné základní škole. Rodina nechtěla přijmout nástup do speciální školy, kde by Jana byla vzdělávána ve skupině žáků se stejnou zdravotní problematikou, nehledě na nutnost odloučení od rodiny vzhledem k umístění do pobytového zařízení pro vzdálenost vzdělávací instituce. Jednání na základní škole, kam Jana spádově patřila, přinesla však úspěšný závěr a Jana byla přijata ke vzdělávání na spádovou školu v rámci integrace.

Výstup z rozhovoru s Janou

Závěrem případové studie jsem požádala Janu o její pohled na svou cestu vzděláváním. Zvolila jsem volný přepis jejích myšlenek, názorů, a především jejího osobního vnímání celé doby, kdy mohla chodit do školy a být součástí školního kolektivu.

Jana má především tělesné postižení vzniklé prodělanou dětskou obrnou, které ji omezuje v pohybu, její mentální schopnosti jsou diagnostikovány jako podprůměrné, vyjadřuje se však velmi uvědoměle. Základní školu vnímá jako neskutečné štěstí vzdělávat se společně

se zdravými žáky. Uvádí, že nechtěla být ve speciální škole především proto, že by byla ve společnosti spolužáků, kteří by řešili stejné zdravotní problémy. Necítila by podporující prostředí, kde by měla možnost čerpat energii na zdokonalování svých schopností, uvádí tak zdravé žáky jako tahouny, které chce napodobovat. Lze předpokládat, že především rodina měla v dětství velký zájem, zabezpečit pro Janu vzdělávání v běžné škole, což objasňuje její názor na speciální školu vnímanou prostřednictvím informací z rodiny. Do prostředí stejně zdravotně znevýhodněných dětí se dostala především v rámci rehabilitace v lázních, speciální školu zná pouze z vyprávění, osobně neměla možnost být její součástí. Na základní školu moc ráda vzpomíná, jelikož zde zažila výjimečné chvíle, měla zde i kamarády, vše bylo jednodušší a mohla každý den mít jiné zážitky. Se svou asistentkou základní školy se již nevidá, ale občas dostane pozdrav prostřednictvím své maminky, která se občas potká s paní učitelkou. Jinak je tomu s asistentkou z učiliště, kde si za tři roky na sebe velmi zvykly, a tak se navštěvují nebo si telefonují. Je jen škoda, že vzhledem k situaci s Covidem má nyní omezené možnosti setkávání. Vzhledem ke zdravotnímu omezení nebylo možné pokračovat v dalším studiu a ani práce se zatím nepodařila zajistit. Tráví čas doma a její jedinou radostí je plánování společného bydlení na zkoušku se svým přítelem, který podobně jako ona prošel inkluzivním vzděláváním. Rodiče jsou jim nápomocni a Jana má nový směr svého dalšího života. Reálné využití znalostí získaných ve škole bude moci snad do budoucna uplatnit v některé organizaci, která má chráněná pracovní místa a uplatnit tak své dosažené vzdělání a získané dovednosti.

3.3.4 Podklady pro výzkum a diagnostické metody.

Pro výzkum byly vybrány jako diagnostické metody rozhovory s pedagogy pracujícími s Janou. Metoda rozhovorů byla zvolena pro lepší zmapování a pochopení procesu edukace. Nastudováním IVP a veškeré dostupné dokumentace z archivu školy (třídní knihy, osobní spis žáka)jejich analýzou a rozborem byly detailně rozpracovány záznamy průběhu výuky.

3.3.5 Popis edukace na ZŠ a SOU

První stupeň ZŠ - Jana nastoupila v roce 2008 do první třídy. Na základě přípravného jednání rodičů se školou, zajistila základní škola na svou vlastní žádost, vzhledem ke zdravotní problematice Jany, přidělení asistenta pedagoga. Od prvního dne pracovala Jana s dopomocí asistentky pedagoga. Jednalo se o zkušenou učitelku, která vzhledem ke svým zdravotním problémům ukončila aktivní přímou pedagogickou činnost. V rámci snížení pracovní schopnosti a zkrácení pracovní doby požádala o možnost působit na škole jako asistent pedagoga. Vedení školy rozhodlo o přidělení žákyně právě k této zkušené učitelce, jelikož Jana potřebovala specifickou podporu nejen ve školních dovednostech, ale i dopomoc v osobní rovině.

Zkušenosti v pedagogice byly velkým přínosem pro práci s Janou od prvních školních dnů. Pro postižení obrnou měla Jana problémy se psaním. Úchop psacích potřeb a následné tahy byly ve srovnání s intaktními žáky odlišnými. Technika psaní znaků a později písmen do hrubé mouky prstem natolik posílilo jemnou motoriku Jany, že její písmo se postupem doby stalo čitelnějším a úchop psacího náčiní se stabilizoval. Psaní je v současné době na dobré úrovni. Je důležité pouze dostatek času na zápis, a především obsahově upraveno množství psaného textu. Asistentka pedagoga vytvářela různé pomůcky, které Janě pomáhaly lépe zvládat výuku. Samostatné karty s písmeny, matematické znaky, které společně skládaly do výsledných vět, nebo příkladů. Speciální ukazovátka s okénky pro čtení, které zvýrazňovaly aktuální textové pole. Především spolupráce mezi učitelkou a asistentkou pedagoga byla zásadní, jelikož Jana potřebovala větší časové pole pro zvládnutí zadaných úkolů. Asistentka dostala pokyny k samostatné práci po výkladu nové učební látky a následně s Janou postupovala v pomalejším tempu na vypracování ověřujících úkolů. První stupeň probíhal za přítomnosti asistentky pedagoga v klidné atmosféře. Rodina spolupracovala po celou dobu základního vzdělávání se školou. Konané mimoškolní akce byly vždy zajištěné tak, aby Jana nebyla vyloučena z třídního kolektivu. Mohla se za zvláštních opatření účastnit aktivit, jestliže to nevyločovalo její zdravotní stav a prožívat všechny okamžiky společně se svými spolužáky. První stupeň nezaznamenal žádné větší problémy v interakci se spolužáky. Děti v mladším věku nejsou vyhranění vůči osobám s různou zdravotní problematikou. Naopak jsou více empatičtí a rádi se zapojují do pomoci.

Druhý stupeň ZŠ - přinesl zvýšenou potřebu domácí přípravy na vyučování. Učitelé základní školy byli v rámci svých vyučovaných předmětů nápomocni a Jana využívala i možnosti doučování v předmětech, které byly pro ni obtížnější. Vedení školy vytváří podmínky pro úspěšné zvládnutí učební látky pro všechny žáky. V odpoledních hodinách v přesně stanovených dnech pracuje se žáky v rámci učitelské intervence v doučovacím kroužku, kde se zaměřuje výuka vždy na problematiku jednoho předmětu. Žáci předem znají program doučování a dle potřeby se jej účastní. Druhý stupeň přinesl již první problémy v podobě napětí v sociální skupině žáků. V mladším věku děti neřeší tolik odlišnosti mezi sebou a přijímají vše kolem bez zásadního kritického hodnocení. Ve věku, kdy nastupují první hormonální změny dětí, vzrůstá kritičnost a začínají si více všimnout rozdílů mezi sebou. Řeší nejenom vzhled, ale i sociální původ, majetkové možnosti, např. je rozhodující přijetí do prestižní skupiny pouze na základě technicky dokonalejšího mobilního telefonu. V minulosti se třídy dělily na chytré šprty a na méně schopné žáky v rámci učení. V dnešní době je nový fenomén spojen právě s úrovní sociálního statusu rodiny. Rozvrstvení kamarádských skupin nyní ovlivňují více sociální statusy než úroveň dosahovaných výsledků ve vzdělávání.

Jana se pomalu ve vyšších ročnících základního vzdělávání dostávala na okraj zájmů spolužáků, ve třídě zůstalo jen pár kamarádů, kteří jí byli oporou i v mladším věku. Asistentka pedagoga vyvíjela mimo předmětovou podporu ve výuce i kontrolu nad chováním žáků, aby nedocházelo k narušení vzájemných vztahů ve třídě. Jana už v této době svou pílí a zaujetím ve výuce strhávala na sebe pozornost učitele, což bylo s nevolí přijímáno ostatními spolužáky. Přesto, že Jana měla pro výuku sestaven individuální vzdělávací plán, snažila se vždy pracovat ve výuce shodně se spolužáky. Udržet tempo však bylo někdy velmi namáhavé. Jana si nerada připouštěla, že některé věci nezvládá podle svých představ. Rozdílné možnosti ve výuce způsobovaly občas u Jany návaly vzteku a blokování práce. Pokračování v hodině však bylo na základě určité korekce v chování Jany za pomoci oddechových technik pod vedením asistentky pedagoga záhy obnoveno. Se stálou asistentkou pedagoga se podařilo spolupracovat po celou dobu vzdělávání Jany na základní škole. Jen ve výjimečných případech byla suplována záskokem v době své nepřítomnosti. Dlouhodobě velice produktivně spolupracovaly a vytvořily si pouto nejen ve škole, ale i s rodinou. Pro vzdělávání Jany byla asistentka

pedagoga velkým přínosem a její dlouhodobá podpora a práce s Janou napomohla k možnosti pokračovat v dalším studiu. S určitými obtížemi, ale bez nutnosti opakování ročníku, absolvovala Jana všech devět tříd na základní škole.

Střední odborná škola - Přechod na střední odbornou školu v rámci následného vzdělávání byl velice dobře připraven, jak po organizační stránce, tak i pro součinnost rodiny s pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem, a především s vybraným středním odborným učilištěm. Včasné zažádání o následnou asistenci a úpravu IVP v tomto případě znamenal bezproblémový nástup žákyně na vybranou střední školu. Díky této pečlivé přípravě se přechod na novou školu vyplývajících ze změn, které většinou přináší změna prostředí, vyučujících i kolektivu, obešel bez problémů. Vzhledem k umístění střední školy zajistila rodina denní doprovod žákyně na výuku. Nabízené ubytování v domově mládeže bylo pro rodinu Jany nepřijatelné. Zdravotní handicap nevyžaduje žádné nutné technické úpravy pro pohyb Jany ve školním, ani ubytovacím zařízení, ale rodina preferuje osobní přítomnost Jany v domácnosti po skončení výuky. Asistentka pedagoga střední školy, která byla panem ředitelem přijata pro spolupráci s Janou, se seznámila s problematikou přicházející nové žákyně, která v rámci inkluze byla přijata do prvního ročníku oboru Prodavač – Florista.

V průběhu středního vzdělávání, se postupně řešily specifické problémy žákyně. Prarodiče společně s rodiči vytvořili příliš pečovatelské prostředí. Denní činnosti samoobslužného charakteru víceméně suplovali za Janu, která jejich péči začala využívat i v situacích, které by samostatně byla schopna zvládat. Naučené vzorce rodiny však bylo potřeba částečně změnit. Asistentka pedagoga se věnovala nejenom dopomoci při studiu, ale za použití edukačních technik postupně učila Janu převzít plnou odpovědnost za některé úkony. Posílením samostatnosti v osobní obslužné péči získala Jana především vlastní náhled pochopení důležitosti osobní nezávislosti do budoucna. Začlenění do kolektivu se na středním odborném učilišti ukázalo jako nejvíce problematické. Snaha Jany o začlenění do kolektivu se neseťkala s pochopením u ostatních spolužáků, po celou dobu studia zůstala bez výrazného přátelského přijetí ze strany spolužáků ve třídě. S asistentkou pedagoga pracoval třídní učitel na postupném začlenění Jany do kolektivu od nástupu do učebního

oboru. Třídnické hodiny, tematicky podpořené aktivitami napomáhajícími k začleňování žáků do kolektivu, se stávaly neúčinnými. Při těchto aktivitách, např. společná kresba stromu přátelství, kde sami žáci postupně malují své propojení se spolužáky, se naopak ukázalo, kde je Jana vnímána spolužáky v prostoru koruny stromu, který deklaroval kamarádké vazby v třídním kolektivu Janiny třídy. Seznamování intaktních žáků školy v rámci besed s problematikou žáků, studujících na středním odborném učilišti praktickou školu a žáky inkludované, mělo za cíl podpořit především celoškolní vnímání přítomnosti skupiny znevýhodněných žáků ve školním prostředí a zvnitřnění vhodného chování k těmto žákům. Jednotlivé případy začlenění do kolektivu se poté ale vyvíjely především na základě osobních sympatií a společné interakce inkludovaných žáků ve svých třídách. V rámci inkluze pracovala Jana od prvních dnů s asistentkou pedagoga. Bylo nutné částečně zajistit i osobní dopomoc při každodenních běžných úkonech při hygieně, převlékání, stravování a dohledu při medikaci a trávení volného času během přestávek ve vyučování. Zároveň vytvářet Janě v prostředí třídy bezpečné podmínky pro společnou výuku s intaktními žáky. Vzhledem k výukovým problémům žáků a věkově nehomogenní skupině, se začlenění Jany do kolektivu po celou dobu studia plně nezdařilo.

V rámci teoretické výuky vykazovala Jana nadměrné zapojení do výuky. Přetrvávaly příliš časté a hlasité reakce na výuku, které nebyly vyžádány učitelem. Opět, tak jako na základní škole, obracela na sebe veškerou pozornost vyučujícího ve snaze být úspěšnější v odpovědích na otázky pedagoga. Bylo nutné za pomoci asistence projevy mírnit a přesně stanovit podmínky, za kterých byla následně v hodinách vyvolávána. Jelikož se dostala do prostředí, kde její školní výkon patřil k lepšímu průměru v rámci teorie a byla schopná zvládnout látku především na základě mechanického učení a memorování, měla neustálou potřebu zažívat úspěch ze správné odpovědi na úkol svých spolužáků. Jestliže se však nedostávalo kladného hodnocení její snahy, přijímala jej velice negativně s prvky agresivního chování. Trucováním a vztekáním projevovala svůj nesouhlas. V ostatních žácích její chování vyvolávalo řadu negativních reakcí. V rámci inkluze byla Jana zapojena do plného vzdělávání bez výrazných úlev v oblasti teoretického vzdělávacího obsahu učebního oboru. IVP se zaměřoval především na potřebu úpravy potřebného času na vypracování úkolů, zohlednění tempa a častější únavu a jejich kompenzací v rámci denního plnění nejenom v teorii, ale především praktického výcviku. Asistentka pedagoga

se snažila po celou dobu pracovat s třídním kolektivem, a i třídní učitel zařazoval do třídních hodin prostředky, které měly napomoci k lepšímu třídnímu klimatu. Naprosto odlišné chování se naopak projevilo při praktické výuce, kdy Jana nebyla schopna zvládat i nejjednodušší úkony, které na ni byly kladeny v rámci praktické výuky. Snažila se násobit pomoc asistentky pedagoga a přidělenou práci, přizpůsobenou jejím potřebám, jen neochotně plnila. Zde se plně projevila naučená schémata z rodiny, kdy Jana je středem pozornosti a její naučené manipulační techniky koordinují pomocné úkony všech členů rodiny v její prospěch.

Vzdělávací individuální plán především doporučil nezbytné kompenzační pomůcky a materiály potřebné k výuce v rámci teoretické výuky, a především odborného výcviku. Respektovat tělesné znevýhodnění, omezený pohyb. Usměrnovat nároky na žákyni, poskytnout individuální péči s patřičnou dávkou trpělivosti a empatie. Prevence školní neúspěšnosti je zajištěna přítomností asistenta pedagoga a podpory vzdělávání všemi pedagogy na základě seznámení s danou problematikou žákyně. Učitelé praktického výcviku pak úpravou pracoviště, pomůckami a společnou pomocí vytvářeli prostředí, které zohledňovalo všechny problémy Jany.

Distanční výuka inkludovaného žáka 2020

Závěr studia na střední škole značně ovlivnila situace s pandemií Covid – 19, kdy se bez jakékoliv přípravy uzavřely 12. března 2020 školy a žáci zůstali doma. Situace ve školství se začala vyvíjet především i podle toho, jak byli nejenom učitelé, ale především i rodiče technicky zdatní a pohotoví v zajištění potřebných technologií k plynulému převedení žáků na distanční výuku v on line prostředí z domova, které do této doby nebylo ve školách běžně používáno. Pro žáky intaktní byla situace velmi nepřehledná, někteří pojali tuto dobu jako prázdniny a bylo velice komplikované je napojit na výuku. Specifikum středního odborného učiliště je především poskytnout možnost vzdělání i žákům, kteří velmi problematicky prošli základním vzděláváním a žákům inkludovaným. Uzavření školy bylo náročné pro všechny zúčastněné. Především také pro Janu. Ze dne na den ztratila své obvyklé školní denní rituály, školní prostředí, pobyt mezi vrstevníky, možnost společného vzdělávání. Především omezení přípravy na závěrečné zkoušky nejenom v teoretické

oblasti, ale hlavně v rámci odborného výcviku, který je stěžejní pro zvládnutí praktické závěrečné zkoušky.

Asistentka pedagoga byla ve stejném režimu, jako ostatní pedagogové školy. Metodiky nebyly na takovou situaci v začátcích připraveny a vše se řešilo postupem času. K základním problémům pracovních činností Jany se nyní přidala nemožnost podílet se na procvičování rukodělných technik, které jsou potřebné k tvorbě floristických vazeb, květinářských výrobků a předmětů, které tvoří prodejní sortiment floristických prodejen. Nejdříve se zapojili intaktní žáci na distanční výuku a bohužel pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami přišla řada poté, co bylo patrné, že se do škol žáci nebudou vracet v krátké době, ale bude se jednat o delší časový úsek. Nikdo nebyl schopen říct, jak dlouhá bude výluka výuky, vzhledem k nastupující pandemii, trvat. Bylo potřeba řešit situaci také Jany, která zůstala doma bez možnosti kontaktu se školou. Asistentka pedagoga byla se souhlasem rodiny požádána o spolupráci v domácím prostředí. Pravidelně přivázela Janě materiály k samostudiu a potřebnou dobu trávila s Janou nad plněním úkolů. Postupně se přidávaly i úkoly z odborné praxe. Výhodou bylo, že asistentka pedagoga byla přítomná vždy na odborném výcviku a znala postupy některých rukodělných dovedností, které byly součástí závěrečných zkoušek. Situace se v rámci příprav na závěrečné zkoušky pomalu stabilizovala a postupně se vše podařilo zvládnout. V závěru školního roku se opět mohly vrátit poslední ročníky do škol, aby zde žáci vykonali závěrečné zkoušky a také Jana zvládla úspěšně dokončit své studium. Pro všechny byl tento čas nejenom nesmírně náročný, ale zároveň i poučný. Nové poznatky distančního vzdělávání přinesly řadu nových námětů, ale také ukázaly potřebu být součástí technologického pokroku společnosti.

3.3.6 Analýza získaných dovedností a znalostí vzdělávání v edukaci inkludované žákyně dle ročníků středního vzdělávání.

1. ročník 2017/2018

Přes počáteční obavy vyniká ve třídě nad ostatními spolužáky v Českém jazyce, Občanské nauce, Zbožíznalství, Botanice, Ekologii a Anglickém jazyce.

Doma se poctivě připravuje na výuku, především na písemné práce. Snaží se ukázat spolužákům, že učivo zvládá, aby lépe zapadla do kolektivu třídy.

Důležitá je pro ni motivace především v předmětech jako je Obchodní provoz, které jsou pro ni v oboru nové. Jednotlivá témata zvládá, ale učivo musí často opakovat – zapomíná.

Nejobtížnější je Matematika a Fyzika, kde je nutné individuální vysvětlení a procvičování i mimo vyučovací hodiny.

Při zápisech do sešitu nutná pomoc. Zvládne pouze část učiva, později nestíhá.

Samostatně dokáže v textu zvýraznit nadpisy a vlepít obrázky k tématům.

Interakce se spolužáky se během celého roku nedařilo úspěšně nastavit. Na ojedinělé okamžiky, kdy Jana byla součástí pracovní skupiny v rámci projektové výuky a intenzivně se podílela na tvorbě zadaného společného úkolu. I přes to, že svými znalostmi mnohdy posunula tým ke zdárnému splnění úkolu, nepřineslo výraznou změnu v propojení Jany s kolektivem spolužáků.

Praktický výcvik

Na praxi v prvním ročníku oboru Prodavač – florista se Jana dobře adaptovala. Opakuje rostliny pěstované na školních pozemcích i ve skleníku. Probíhá nácvik znalosti těchto rostlin i s latinskými názvy.

Aranžování výrobků – zvládne aranžovat výrobek samostatně, zatím v pomalejším tempu.

Oblíbená aranžmá je vytváření menších parterů, které dokáže poměrně v krátkém čase vytvořit a velmi ji těší úspěch

Největší obtíže jí stále činí tvoření dle vlastní fantazie a představy.

Práce ve skleníku a na zahradě (péče o hrnkové rostliny, příprava zeleniny k prodeji, vlastní nácvik prodejních dovedností) – pohyb ve skleníku je pouze s dohledem. Ve svém tempu zvládá činnosti u stolečku, práci přerušuje vyprávěním, ke kterému využívá každou chvíli k odpočinku. Probíhá nácvik práce s pokladnou.

2. ročník 2018/2019

Teoretické předměty druhého ročníku postupně zvyšují potřebu přípravy a opakování v jednotlivých předmětech. V Českém jazyce vyniká nad spolužáky, tématům rozumí a umí je. Volný čas věnuje četbě literatury, preferuje pohádkové fantastické příběhy. Největší obtíže stále přetrvávají v oblasti zápisů do sešitu a gramatické chyby.

V Matematice rozumí základním postupům při řešení slovních úloh, potíže způsobuje jen přesné porozumění zadání slovního úkolu. Potřebuje pomoc a jasné vysvětlení.

Rýsuje s pomocí, důležitá je kontrola při práci s pomůckami. (pravítko, kružítko).

Získala obecnou představu o ekonomických pojmech - finanční gramotnost, úrok, inflace.

V rámci informatiky pracuje v programu Microsoft Word. Zdokonaluje se v samostatné práci při tvorbě prezentací v programu Powerpoint.

Výtvarné techniky jsou náročné na čas, zvládá stříhání, lepení. Obtížná je pro Janu kresba dle vzoru, jednoduchým způsobem dovede vyjádřit svou představu. Problematické je pro ni znázornění v prostoru. Používá přiměřené množství barev v kresbě, ale technika vybarvování je nezvládnutá.

Floristika, Květinářství, Sadovnictví – V rozsahu znalostí začíná mírně zaostávat za spolužáky. Obsah učiva potřebuje častěji opakovat, průběžně si propojovat probrané učivo v teorii se stejnými tématy na odborném výcviku.

Díky své snaze nakonec většinu testů a písemných prací zvládla a o to více je ze svých pokroků nadšená, velmi ji motivují.

V druhém ročníku je již zaznamenán pokrok v sebeobsluze, samostatnosti - připravuje si samostatně školní tašku, pomůcky a učení do lavice. S oblékáním již upouští od dopomoci při zapínání zipu, knoflíků, oblékání. Veškeré úkony s hygienou převzala zcela do svého opatření.

Během roku se střídalo období, kdy se její přístup zlepšil a dělá pokroky s obdobím, kdy očekává pomoc a vyžaduje pokyny, ujištění se a kontroly. Působí, že se až brání přijmout odpovědnost za svou práci, ale i péči o své věci a potřeby. Velkou motivací je pro ni především dobrá známka, hry, filmy, knihy a povídání na oblíbená témata. Ve druhém ročníku se stal velkou motivací žák navštěvující praktickou školu. Snaží se mu v některých směrech samostatnosti vyrovnat. Navázali velmi přátelský vztah, který vyplnil volný čas trávený ve škole ke sdílení společných zájmů. Práce asistentky pedagoga se vzhledem k částečnému osamostatnění přenáší především do hodin výuky a volný čas v přestávkách tráví Jana občas po dohodě s asistentkou pedagoga se spolužákem.

Praktický výcvik - poznává nové technologie, pomůcky. Velmi se zlepšila v přístupu a snaze při práci. Zkouší trpělivěji nové činnosti. Je soustředěná na práci a sama průběžně kontroluje detaily, nebo nedostatky své práce.

Procvičuje postupně všechny technologické postupy floristických vazeb, aranžování. Vybírá s větší jistotou vhodné materiály i barevné kombinace k dekoracím.

V druhém ročníku získala také ocenění na soutěži v aranžování výrobku vánočního charakteru. Získala 2. místo za lepený šiškový stromek.

Na zahradě zvládá práci se sázecím kolíkem, cvičí koordinaci obou rukou. Hrubá práce s hráběmi je pro Janu bez možnosti stabilní opory nevykonatelná. Rytí, zalévání, vybírání plevelu a sázení na školním poli není v jejích možnostech. Za tyto činnosti má vždy náhradní práci nebo procvičuje poznávání rostlin ve skleníku a na zahradě. V prostoru školních zahrad a skleníků je přítomnost asistenta nezbytná.

3. ročník 2019/2020

Teorie ve třetím ročníku je zaměřena především na odborné předměty. Ekonomické a administrativní dovednosti posilují klíčové kompetence žáků v rámci přípravy na samostatný vstup do pracovního procesu. Jana ovládá základní znalosti jednotlivých odborných předmětů zaměřených na floristiku. Dovede o nich mluvit bez předchozí přípravy. Vyniká i v nových předmětech třetího ročníku, např. Ekonomika, kde ji zajímají témata přibližující možnosti samostatného podnikání. Stále je však nutné pracovat s motivací, jelikož předměty, které přinášejí náročnější učivo na pochopení a zapamatování si procesů se snaží ulehčovat za použití výmluv a vyhýbat se tak plnění zadaných úkolů. V matematice snadno zapomíná, a i v ostatních předmětech, kde je důležitá práce s čísly se lehce unaví a nesoustředěností dělá zbytečné chyby. Snaží se zlepšit úpravy sešitů, značením podstatných informací a vlepováním tematických obrázků. Lepení a stříhání jí stále činí obtíže. Zápis výkladu tématu do sešitu během vyučování samostatně nestíhá. Asistentka pedagoga spoludotváří výpisky. Důležitý je výtah podstatných informací z jednotlivých témat a tím i užší příprava znalostí k závěrečným zkouškám, které postupně opakuje při individuální výuce ve volných hodinách. Osvobození od tělesné výchovy vytváří prostor k opakování učiva s pomocí asistentky pedagoga.

Znalost prostředí školy, spolužáků, pedagogů je již ve třetím ročníku velmi pokročilá. Jana se naplno sžila s chodem školy. Spolužáci se naučili respektovat její potřeby. Nadále však trvá negativní postoj k její aktivitě v hodinách, dávají hlasitě najevo nesouhlas s jejím prosazováním. Aby nedocházelo k ustavičnému upozorňování Jany na potřebu ponechání

prostoru i pro ostatní žáky, vytvořila asistentka pedagoga papírovou postavičku černého draka, která slouží pro neverbální upozornění Jany na přílišné zasahování do výkladu, a především nutnosti ponechat prostor na odpovědi i ostatním spolužákům.

Studijní aktivita je však Janě vlastní a vyrušování se nepovažuje za nevhodné chování. Je respektováno a pouze korigováno tak, aby její zájem o výuku nenarušoval nad rámec průběh školních hodin a umožnil všem žákům zapojení do výuky.

Stejně jako v předešlých dvou letech je k jejímu zájmu o práci i sebeobsluhu důležitá motivace (pohádka, procházka, vyprávění, hra,...). Přesto, že je ve škole od začátku studia vedena při každé činnosti k samostatnosti (a v některých ohledech se v přístupu zlepšila), stále ji chybí trpělivost a vůle převzít odpovědnost za dokončení práce. Přijít na samostatné řešení v nejrůznějších situacích během dne je potřeba stále trénovat. Jana se stále více snaží samostatně zapojit do denního chodu školy a deklarovat svou brzkou plnoletost. Přestávky chce trávit již samostatně. O výjimečnou pomoc umí požádat přítele z praktické školy, nebo se obrátí na asistentku pedagoga. V hodinách je přítomnost asistentky pedagoga neopomenutelná. Stále víc je ale patrné vyčlenění z třídního kolektivu. Samotní žáci třetího ročníku mezi sebou utvářejí pouze ojedinělé párové přátelství, nesdílejí společné chvíle a jedná se o velmi individualistickou skupinu žáků. Mimoškolní aktivity v rámci poznávacích výletů svou neúčastí negují. Různě věkově nesourodá třída žáků je možným faktorem, který ovlivnil začlenění Jany do kolektivu a k jejímu vyloučení na okraj zájmu celé třídy. Na škole však našla blízkého přítele z jiné třídy, se kterým se za podpory obou rodin vídá i mimo školní prostředí a jejich přátelství přerůstá v partnerský vztah.

Praktický výcvik

Témata praktického výcviku se ve třetím ročníku tradičně opakují, ukotvují se získané dovednosti. Jana postupně ztrácí motivaci, opakování již známých činností ji nenaplnuje. Vypichované a vázané techniky úpravy květin ji nebaví, oblíbila si práci s tavnou pistolí. Chybí však profesionální přístup, který si žáci postupně získali v průběhu vzdělávání. Při aranžování přízdob se neprojevuje výrazně tvořivě s velkou představivostí, ale dokáže nazdobit výrobek po svém originálním způsobem. Z výrobků, které zvládne je nadšená. Stále nejraději prokládá práci vyprávěním. Odborný výcvik ve třetím ročníku zabírá většinu jejího pobytu ve škole, z toho dva dny s prodlouženou výukou. Je nutné prokládat častějším odpočinkem, pohybem. Delší sezení při práci Janě působí bolesti zad a následně

hlavy. Projevuje se častější únava. Postup každé činnosti je nutno předem znovu zopakovat, poté zvládne aranžovat výrobek již samostatně a v rychlejším tempu. Pracuje dle svých možností, využívá všech dostupných pomůcek. Do činností, které nezvládne, se prakticky nezapojuje. V rámci intervence žáka je nutné ujištění, zda činnost dělá správně. Vždy potřebuje někoho k ruce, podávání a přenášení pomůcek a materiálu, přidržování, přenášení berlí, tašky.

Praxe a teorie byla přerušena distanční výukou.

3.3.7 Návrh intervence

Navrhovaná opatření pro inkludovanou žákyni

Základní vzdělávání je v současné době již velice propracovaný model, který umožňuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami získat základní vzdělání. Spolupráce je zde nejenom v rámci výuky, ale především má přesah v dokonalé spolupráci mezi pedagogy. Základní vzdělávání, s využitím všech podpůrných prostředků, dostatečně připravilo Janu pro možnost pokračování ve studiu na střední škole. Následný výběr zaměření odbornosti středního vzdělávání by měl především zohlednit možnosti uplatnění žáka v pracovním procesu. Volba a výběr učiliště by neměl být determinován dostupností, ale možností samotného žáka. Pro další uplatnění žáka doporučuji další vzdělávání v ekonomickém oboru daného odvětví. Zde je možnost uplatnění odborných znalostí nabytých na střední škole, kde nebude znevýhodněna svou omezenou hybností.

Navrhovaná opatření pro SOU

Propracovaný systém základního vzdělávání by mohl sloužit jako vzor pro výuku na středních školách. Ale pro úspěšné zapojení žáků se SVP je naprosto nutné průběžné vzdělávání v oboru speciální pedagogiky u pedagogů na středních školách. Styl výuky je odlišný. Učitelé jsou zaměřeni při výuce především na své odborné předměty, nedochází k mezioborovému propojení. Interakce mezi pedagogy je nedostatečná. Škola klade důraz na větší samostatnost žáků, posílením spolupráce pedagogů s AP může napomoci ke zlepšení zapojení žáka při výuce a do kolektivu. Před přijetím žáka na střední školu je nutné zvážit jeho zdravotní znevýhodnění, posoudit možnosti dalšího uplatnění získaných dovedností a znalostí v praxi. Přizpůsobování pomůcek a technologií při edukaci žáka, není řešením do budoucna.

3.4 Výzkumné šetření

3.4.1 Charakteristika výzkumného prostředí

V souvislosti s touto prací, byli požádáni o spolupráci učitelé všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů a odborného výcviku spolu s asistenty pedagogů, kteří se podíleli na inkluzivním vzdělávání vybrané žákyně.

Pedagogičtí pracovníci byli požádáni o vyplnění krátkého identifikačního dotazníku. Dotazník vystihující charakteristiku oslovených respondentů zahrnoval celkem pět otázek. V rámci řízeného rozhovoru dále probíhaly analýzy pedagogického působení, přístupu k edukaci, a především zjišťování dosavadních zkušeností pedagogů v praxi s probíhající inkluzí. Pro jednotlivé vyučující byly připraveny otázky, na základě kterých bylo možné zmapovat problematiku inkluze v praxi na vybraných školách v Liběchově.

Obě školy se nacházejí v klidném a bezpečném prostředí malé obce, mimo silniční provoz a hustou zástavbu. Okolní klima ovlivňuje chráněná krajinná oblast Kokořínsko, která je inspirující a nabízí nepřeberné množství námětů k dalším školním i mimoškolním aktivitám.

Základní škola v Liběchově je škola nejenom spádová pro okolní obce, ale najdou zde oporu i žáci ze škol, kde není možné zajistit individuální přístup v edukaci žáků. Rodiče se obrací na školu s požadavkem pomoci v případech, kdy žák neprospívá ve stávající škole a prognóza jeho vzdělávání je především závislá na individuálním přístupu k problematice daného žáka. Většinou se jedná o poruchy chování a učení. Žáci zde nalézají prostředí, které jim nabízí větší možnost individuálně rozvíjet svůj potenciál v menším kolektivu žáků. Škola vytváří zázemí pro poskytování kvalitního základu moderního všeobecného vzdělávání, kde se důraz klade na praktický život. Pedagogický sbor je složen z aprobovaných učitelů, kteří průběžně zvyšují svou kvalifikaci především v oblasti speciální pedagogiky.

Napříč školou a edukací zde panuje všeobecný názor, že škola nemá žáky pouze vzdělávat, proto je výchova k slušnosti a vzájemné toleranci jedna z klíčových kompetencí žákovských dovedností. Ve škole je 10 kmenových tříd, kdy u šestého stupně jsou dvě třídy. Škola vzdělává společně 121 žáků. Z toho se speciálními vzdělávacími potřebami bylo v roce 2019/2020 celkem 24 žáků. Na základě IVP a doporučení z PPP Mělník mělo

nárok na asistenta pedagoga dle platné legislativy 13 žáků. Současně se na škole vzdělávalo 5 žáků cizinců, kde země původu bylo Slovensko, Vietnam, Rumunsko.

Dle výroční zprávy výuka ve školním roce 2019/2020 probíhala podle ŠVP pro základní vzdělávání Ekolib, platného od 1. 9. 2017. (Výroční zpráva ZŠ Liběchov)

V rámci spolupráce s odbornými organizacemi a organizacemi zaměstnavatelů a dalšími partnery, je navázána spolupráce i se školou SOU Liběchov při přeplnění úkolů ve vzdělávání při projektové výuce za pomoci učitelů odborné praxe středního odborného učiliště. Žáci ze základní školy tak mohou získat náhled na prostředí školy a práci pedagogů ještě dříve, než se sami začnou rozhodovat o dalším pokračování svého budoucího vzdělávání. Určitá část žáků základní školy přichází na učiliště ke střednímu stupni vzdělávání i na základě těchto zkušeností.

Tabulka 3 Dosažené vzdělání pedagogických pracovníků ZŠ Liběchov

Dosažené vzdělání pedagogických pracovníků				
Vysokoškolské- magisterské a vyšší	Vysokoškolské - bakalářské	Vyšší odborné	Střední	Základní
14	1	0	11	0

Zdroj: Výroční zpráva ZŠ Liběchov 2019/2020

Tabulka 4 Pedagogičtí pracovníci dle délky praxe ZŠ Liběchov

Pedagogičtí pracovníci dle délky praxe				
Do 5 let	Do 10 let	Do 20 let	Do 30 let	Nad 30 let
1	3	8	11	3

Zdroj: Výroční zpráva ZŠ Liběchov 2019/2020

Střední odborné učiliště Liběchov je mým současným pracovištěm a zároveň edukačním prostředím vybrané žákyně z případové studie.

Střední odborné učiliště se zaměřuje na vyučované obory prodavač-florista, opravář zemědělských strojů, opravářské práce, kuchařské práce pro stravovací a ubytovací služby, zahradníka zahradnické práce. Všechny obory jsou vyučovány na základě školních výukových programů (ŠVP) pro jednotlivé učební obory, zapsaných ve školském rejstříku. Součástí učiliště je i praktická škola dvouletá a domov mládeže. Vybavenost školy je cílena především na možnosti výuky v reálném prostředí jednotlivých pracovišť. Rozsáhlý areál učiliště je především zaměřen na poskytnutí prostředí pro praktickou výuku. Velké skleníky spolu s objemnou zahradou umožňují všem žákům v rámci odborného výcviku poznat všechny nástroje a technologické postupy v zemědělské výrobě.

Učební obor opravář zemědělských strojů spolupracuje v rámci obhospodařování zemědělské půdy, za pomoci využití zemědělské techniky, se zahradníky. Zahradníci i floristé mají k dispozici velkoplošné skleníky a fóliovníky pro nácvik základních pěstitelských technik, například k výsevu květin a zeleniny, přípravě sadby, rozmnožování řízkováním květin, množení okrasných rostlin, hrnkování. Dopěstují balkonové květiny, letničky, trvalky a venkovní výsadby. Učí se pečovat o hrnkové květiny a ošetřovat výsadbu. Následně veškerou produkci v rámci učebního oboru prodavač mají možnost vše ekonomicky zhodnotit na pořádaných výstavách školy, kde se také prezentují veřejnosti všechny na škole vyučované obory.

Prostory pro teoretické předměty a odbornou výuku byly v posledním období zmodernizovány a vyhovují všem požadavkům současné legislativy. Příjemné prostředí vnitřních společných prostor učiliště dotváří také instalace floristické dekorace žáků. Součástí vzdělávání žáků je i environmentální edukace. Vedení školy tvoří ředitel, zástupce ředitele, výchovný poradce a metodik prevence. Na provozu školy se podílí společně ekonomický tým s hospodářským úsekem.

Jelikož je učiliště vyhledávané převážně žáky, kteří mají slabší studijní výsledky, nebo přestoupí z jiné střední školy, kde nezvládají náročnější studijní požadavky, tvoří se zde nehomogenní třídní skupina žáků.

Celkově se na středním odborném učilišti vzdělává 132 žáků. Vzdělávání zabezpečuje 29 pedagogických pracovníků s různým stupněm vzdělání.

Tabulka 5 Dosažené vzdělání pedagogických pracovníků SOU Liběchov

Dosažené vzdělání pedagogických pracovníků				
Vysokoškolské- magisterské a vyšší	Vysokoškolské - bakalářské	Vyšší odborné	Střední	Základní
7	5	0	15	2

Zdroj: Výroční zpráva SOU Liběchov 2019/2020

Tabulka 6 Pedagogičtí pracovníci dle délky praxe SOU Liběchov

Pedagogičtí pracovníci dle délky praxe				
Do 5 let	Do 10 let	Do 20 let	Do 30 let	Nad 30 let
1	0	8	12	8

Zdroj: Výroční zpráva SOU Liběchov 2019/2020

Aktuálnost odbornosti pedagogických pracovníků je rozšiřována v rámci celoživotního vzdělávání, následným studiem, a především je každoročně doplňována dalším vzděláváním pedagogů (DVPP) na seminářích, které jsou využívány především pro seznámení s moderními vzdělávacími postupy a zkvalitněním edukace žáků odborného učiliště a také praktické školy.

K 30. 9. 2019 je součástí pedagogického sboru 5 asistentů pedagoga. Pro účely diplomové práce je především mapována přímá pedagogická práce asistenta pedagoga pracující s žákyní z případové studie (zpracované v předešlé části diplomové práce). U žáků vzhledem k rozsahu a kombinaci speciálních vzdělávacích potřeb je přítomnost asistenta pedagoga posuzována individuálně. Nezbytná je u jedné žákyně s DMO, která částečně poskytuje i osobní asistenci. Další dva asistenti pedagoga především spolupracují se žáky na základě potřeby v jednotlivých teoretických, nebo odborných předmětech. V rámci odborného výcviku jsou však se žáky po celou dobu jeho trvání. Pomáhají především zvládat technologicky náročné operace žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ke kterým byli přiřazeni.

3.4.2 Charakteristika oslovených vybraných pedagogických pracovníků.

Výběrem žákyně v rámci případové studie se výběr respondentů dotkl především asistentů pedagogů, kteří přímo pracovali se žákyní na základní a střední škole. V rámci inkluze na SOU Liběchov, se asistent pedagoga podílí na edukaci v teoretických a praktických předmětech a zároveň pracuje se žákem v rámci odborného výcviku. Kromě rozhovorů byl vybraným asistentům a pedagogům předložen i krátký dotazník, který obsahuje základní data z demografické oblasti.

Tabulka 7 Základní charakteristika vybraných pedagogických pracovníků ZŠ Liběchov a SOU Liběchov

Pedagogické zařazení	Věk	Dosažené vzdělání	Délka praxe ve školství	Další pracovní úvazek
Asistentka pedagoga ZŠ	57	vysokoškolské	Více jak 30 let	ne
Třídní učitelka ZŠ 1. stupeň	39	vysokoškolské	víc jak 10 let	ne
Třídní učitelka ZŠ 2. stupeň	42	vysokoškolské	víc jak 10 let	ne
Asistentka pedagoga SOU	40	středoškolské	víc jak 10 let	ne
Třídní učitel SOU	62	vysokoškolské	víc jak 30 let	ne
Učitel odborných předmětů SOU	48	vysokoškolské	víc jak 20 let	ne
Učitel odborného výcviku SOU	46	bakalářské	víc jak 20 let	ne

Zdroj: vlastní

Otázky pro základní charakteristiku oslovených pedagogických pracovníků:

- 1) Věk
- 2) Maximálně dosažené vzdělání a odbornost
- 3) Doba praxe ve školství
- 4) Doplnujete práci asistenta i dalším pracovním úvazkem?

Získané odpovědi byly zpracovány do přehledné tabulky.

Shrnutí získaných informací

Dotazované asistentky pedagoga jsou ženy, s rozdílnou délkou praxe, pracující především na základě jediné pracovní smlouvy. Ostatní pedagogičtí pracovníci shodně uvedli plný úvazek v rámci jedné školy. Délka praxe asistentky středního odborného učiliště se pohybuje především v krátkém časovém období do 5 let se středoškolským pedagogickým vzděláním doplněné o kurz asistenta pedagoga. Asistentka pedagoga, pracující na základní škole s Janou po celou dobu jejího vzdělávání, byla vysokoškolsky vzdělaná učitelka v invalidním důchodu, která čerpá zkušenosti ze své letité pedagogické praxe.

Funkce asistenta pedagoga je také využívána jako možnost pracovního uplatnění v době po ukončení aktivní pedagogické činnosti. Asistentky s víceletou zkušeností mohou lépe vnímat potřeby výuky při volbě vhodných edukačních metod při dopomoci žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Zajímavá otázka potvrdila fakt, že práci asistenta především vyhledávají ženy, které se poté věnují své rodině, nebo ženy, které již mají letité zkušenosti v pedagogice a naplňují svůj pracovní čas i na základě jiného uplatnění v pedagogickém oboru. Dotazovaní učitelé působí ve školství více jak deset i víc let, mají většinou vysokoškolské vzdělání a disponují rozsáhlými zkušenostmi.

3.4.3 Rozhovory klíčových pedagogických pracovníků podílejících se na vzdělávání inkludované žákyně z případové studie

Otázky standardizovaného rozhovoru byly položeny vybraným klíčovým pedagogům z obou škol, kteří měli největší podíl na edukaci a výchově vybrané žákyně nejenom v teoretických předmětech, ale především v odborném výcviku. Odborný výcvik pokládám za stěžejní pro přípravu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pro přípravu na budoucí povolání a uplatnění žáků v životě. Studijní výsledky Jany v teoretických předmětech za pomoci asistence vykazují shodné znaky se základním vzděláváním. Na středním odborném učilišti je základní látka rozšiřována o odborné znalosti a dovednosti.

V rámci metod výzkumné části byly zvoleny především rozhovory s jednotlivými pedagogickými pracovníky, kteří měli na starosti edukaci vybraného žáka. Zařazené otázky mají za úkol zmapovat práci pedagogů s inkludovanou žákyní. Mají pomoci najít rozdíly mezi vzděláváním základního a středního školství. Zmapovat pohled na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaznamenat postřehy problémů inkluze, které se v praxi vyskytují v rámci pedagogické práce.

Rozhovory s pedagogy byly vedeny v soukromí, v době, kdy probíhala na školách pouze distanční výuka. Pro standardizovaný rozhovor byly připravené námětné otázky vedoucí ke zmapování problematiky inkluze v praxi probíhající na základní škole a střední odborné škole.

Výstupy z jednotlivých rozhovorů jsou popsány v následující části. Otázky byly postupně pokládány všem pedagogickým pracovníkům a jejich odpovědi byly ve stejném sledu zaznamenány ke konečnému zpracování.

Kladené otázky v rámci rozhovoru s pedagogy vybrané základní a střední školy:

- 1) Setkali jste se v rámci pedagogického působení se žákem s tělesným postižením?
- 2) Učíte ve třídě s inkludovaným žákem každý den?
- 3) Spolupracovali jste na přípravě IVP ?
- 4) Implementujete IVP inkludovaného žáka do příprav na vyučování?
- 5) Diferencujete přípravy pro intaktní a inkludované žáky?
- 6) Bylo nutné upravit pracoviště inkludovaného žáka? / Pokud ano, uveďte jaké:

- 7) Vyžaduje edukace inkludovaného žáka speciální pomůcky? /Pokud ano, uveďte jaké a způsob jejich použití.
- 8) Spolupracujete s ostatními pedagogy podílejících se na edukaci inkludovaného žáka, pokud ano charakterizujte jakým způsobem?
- 9) Vnímáte od ostatních žáků podporu inkludovaného žáka?
- 10) Probíhá u vás další vzdělávání pro práci se žáky se SVP?
- 11) Máte nějaký námět, nebo postřeh, který by mohl přinést zlepšení pro inkludované žáky a pro Vaši práci?

Odpovědi pedagogických pracovníků na položené otázky:

1) Setkali jste se v rámci pedagogického působení se žákem s tělesným postižením?

Asistentka pedagoga ZŠ: Celý svůj dosavadní život jsem pracovala jako učitelka. Z vážných zdravotních důvodů jsem musela práci učitelky opustit. Uvítala jsem možnost věnovat se pedagogické činnosti jako asistent pedagoga u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základní škole v rámci integrace jsem již měla možnost učit žáka s podobným postižením.

Třídní učitel I. stupeň ZŠ: Pracovala jsem jako třídní učitelka ve třídě, kde byla inkludována Jana po celou dobu jejího vzdělávání na prvním stupni základní školy. S tímto typem postižení jsem se ve své praxi již setkala.

Třídní učitel II. stupeň ZŠ: Byla jsem třídní učitelkou Jany na druhém stupni, měla jsem možnost být u jejího dospívání. Jelikož vzděláváme žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nebyla Jana první v mé dosavadní pedagogické praxi.

Asistentka pedagoga SOU: Na střední odborné učiliště jsem nastoupila jako asistentka pedagoga pro žákyni se speciálními vzdělávacími potřebami. Měla jsem zde možnost využít své dosavadní zkušenosti a odbornost. Především praxe byla u dětí s jiným typem obtíží.

Třídní učitel SOU: Jsem třídní učitel v této třídě. Podobného žáka jsem doposud nevzdělával.

Učitel odborných předmětů SOU: Na střední škole vyučuji odborné předměty Floristika, Sadovnictví, Květinářství a v rámci svého oboru vyučuji tyto předměty i Janu. Je mou první žákyní v rámci inkluze.

Učitel odborného výcviku SOU: Mistrovou na této škole dělám už dvacet let. Jana patřila k mým prvním inkludovaným žákům.

2) Učíte ve třídě s inkludovaným žákem každý den?

Asistentka pedagoga ZŠ: S Janou jsem pracovala každý den podle rozvrhu ve všech hodinách po celou dobu jejího vzdělávání na základní škole. V hodinách tělesné výchovy, ze kterých byla Jana osvobozena, jsme se věnovaly přípravě na další předměty. Po skončení výuky jsem Janu předávala rodičům společně s informacemi týkajícími se vyučování.

Třídní učitel I. stupeň ZŠ: Podle rozvrhu v dané třídě se denní počet hodin pohyboval v rozpětí 4 hodin denně.

Třídní učitel II. stupeň ZŠ: S Janou jsem se setkávala v předmětech, které jsem v této třídě vyučovala (matematika, fyzika, chemie) a v třídnických hodinách, což odpovídá časové dotaci zhruba 10 hodin týdně.

Asistentka pedagoga SOU: Vzhledem ke zdravotní problematice doprovázím Janu po celou dobu vyučování a dopomáhám ji i při osobní hygieně, stravování. Žákyni po skončení výuky předávám rodičům. V rámci výuky jsem přítomna v každé hodině, což obnáší 30 až 35 hodin týdně.

Třídní učitel SOU: V rámci výuky jsem se setkával s Janou pouze při výuce občanské nauky, jelikož z tělesné výchovy, kterou vyučuji, je Jana osvobozena. Až ve třetím ročníku při výuce ekonomie se spolupráce prohloubila.

Učitel odborných předmětů SOU: U Jany ve třídě vyučuji zhruba 4 hodiny týdně v sudém týdnu teoretického vyučování.

Učitel odborného výcviku SOU: U Jany probíhá odborný výcvik každý den v lichém týdnu. Po celou dobu odborného výcviku je Jana pod mým vedením.

3) Spolupracovali jste na přípravě IVP?

Asistentka pedagoga ZŠ: V době, kdy jsem s Janou začala pracovat, se IVP tvořilo dle doporučení speciálně pedagogického centra (SPC). Na vyhotovení jsem se přímo nepodílela, ale pro naši další spolupráci bylo nezbytné detailní nastudování.

Třídní učitel I. stupeň ZŠ: Jana byla do prvního třídy na základě vyšetření SPC přijata jako integrovaný žák. Před nástupem do školy bylo nutné připravit IVP, se kterým jsem následně seznámila asistentku pedagoga. IVP pro Janu jsme vypracovaly společně s výchovnou poradkyní.

Třídní učitel II. stupeň ZŠ: Když jsem dostala informaci, že ve své třídě budu mít Janu, tak jsem se nejprve seznámila s dokumentací Jany z prvního stupně. Po vyšetření v SPC pro druhý stupeň jsem za pomoci výchovného poradce zpracovala IVP pro své předměty a pro daný ročník, ve kterém jsem Janu učila. V devátém ročníku Jana na základě změny v legislativě již byla vykazována jako inkludovaný žák.

Asistentka pedagoga SOU: IVP byl prvním dokumentem, který mi poskytl základní informace pro další práci s Janou. Jeho tvorbu zajišťuje především výchovný poradce s pedagogy na základě vyšetření a doporučení. Jako asistent pedagoga nemám vliv na jeho znění. Dokument mi byl předložen ke krátkému seznámení s obsahem. Bylo potřeba zajistit především doporučené pracovní pomůcky - nářadí, které Jana v rámci odborného výcviku potřebovala k práci.

Třídní učitel SOU: Podle doporučení z poradny jsem začlenil požadavky z IVP do výuky svých předmětů na základě konzultace s výchovným poradcem.

Učitel odborných předmětů SOU: Výchovný poradce nás při nástupu nové žáčky seznámil s doporučeními úlev ve vyučování, aby Jana mohla stíhat výuku a neměla problém se zvládáním učiva. Jako učitelka jsem IVP pročetla a při přípravách na vyučování jsem se snažila přizpůsobit styl výuky a metodiku tak, aby vyhovovala i Janě.

Učitel odborného výcviku SOU: Po přečtení IVP, které jsem dostala k nahlédnutí od výchovného poradce, jsem začala řešit nekonečnou řadu problémů, jakým způsobem začlenit žákyni do odborného výcviku. Co se týče časových úlev, neviděla jsem problém, ale v rámci technologických postupů některých činností jsme museli řešit především bezpečnost práce žáka s tělesným postižením. V první řadě jsme museli vyřešit, jakým

způsobem se bude Jana bezpečně pohybovat na pracovišti skleníku a cvičných zahrad. Zde byla asistentka Jany naprosto nepostradatelná.

4) Implementujete IVP inkludovaného žáka do příprav na vyučování?

Asistentka pedagoga ZŠ: Z mé pozice asistentky pedagoga jsem se snažila podle informací z IVP a od třídního učitele Janě ulehčit pobyt ve škole. Připravovala jsem ji pracovní místo, pomůcky na hodinu, dohlížela jsem na udržení pozornosti ve výuce, koordinovala jsem její práci, aby nedocházelo k přetížení, a při únavě jsem se snažila prostrídávat činnosti s krátkými odpočinky.

Třídní učitel I. stupeň ZŠ: Všechny doporučené metody z IVP jsem začlenila do svých výukových metod. Při zkoušení a písemných testech jsem měla vypracované pracovní listy se sníženou obtížností určené pro Janu. Zařazovala jsem do výuky zvýšené množství obrazových i názorných pomůcek. Janě jsem připravovala kartičky se slovy a číslicemi. Používala jsem i metody, které podporovaly jemnou motoriku, především v rámci nácviku psaní. Dbala jsem na častější zařazování uvolňovacích a relaxačních metod, které jsem předem nastudovala.

Třídní učitel II. stupeň ZŠ: V rámci svých předmětů jsem především u Jany připravovala prezentace na každou hodinu tak, aby si v nich mohla zaznamenávat zkráceně i svoje zápisky. V tištěné podobě bylo pro Janu lehčí věnovat se výkladu učební látky. Ostatní kolegové se snažili také vytvářet pro Janu učební materiály ve svých předmětech ve formě pracovních listů, které společně s asistentkou pedagoga používala Jana místo klasických sešitů. Asistentka pedagoga předávala matce informace o průběhu dne. Zadané úkoly procházela s matkou a vysvětlovala jakým způsobem je vypracovat.

Asistentka pedagoga SOU: Po seznámení s IVP bylo nutné připravit prostor ve třídě pro výuku. Po dohodě s třídní učitelkou byla Janě vyhrazena první lavice u katedry, kde společně sedíme. Především dopomáhám se zápisy učebních podkladů, jelikož škola nepracuje s učebnicemi, ale výuka probíhá převážně na základě používání prezentací a výukových videí a Jana nestíhá tempo v rámci zápisů učiva. Schopnosti Jany jsou v tomto směru omezené, grafický záznam výuky je pomalý. Zároveň reguluji její aktivitu při komunikaci v hodinách. Pro koordinaci výuky v hodině jsem pro Janu, na základě její oblíbenosti pohádkových bytostí vyrobila draka, slouží jako vizuální pomůcka, která upozorní

Janu na nevhodnost rušení v hodině, kdy je potřeba upozadit její aktivitu a dát prostor ostatním spolužákům. Pokud jsme na odborném výcviku, dohlížím na správné uložení všech pracovních pomůcek určených pro Janu. Částečně dohlížím na správné používání ochranných pomůcek a oblečení.

Třídní učitel SOU: Ve svých výukových předmětech se snažím dodržovat požadavky IVP. Jedním z požadavků IVP je prodloužení času na vypracování písemných testů. Pro Janu se snažím doplňovat výuku obrazovou dokumentací a uváděním příkladů z praxe pro lepší porozumění.

Učitel odborných předmětů SOU: Po detailním seznámením s IVP Jany jsem zvolila formu názorných pomůcek ve výuce, kde je zapojeno multismyslové vnímání. Výuka v terénu, která je pro Janu problematická, se snažím Janě připravovat. Když nemůžu Janu vzít do přírody, nosím do třídy přírodu v podobě živého herbáře. Barvy i vůně lépe pomáhají v zapamatování si názvů rostlin. Připravuji pro Janu speciálně upravené otázky z probrané látky.

Učitel odborného výcviku SOU: Požadavky IVP byly náročné pro přizpůsobení pracoviště pro Janu. Její pohybově omezené možnosti nedovolí používat některé pracovní náčiní. Bylo nutné vytvořit alternativní aktivity pro splnění odborného výcviku. Na základě těchto aktivit bylo potřeba vytvořit nové technologické postupy, které by zvládla i Jana. Vhodným umístěním pěstovaných rostlin do kontejneru zajistit dostupnost k ošetření rostlin a trénování ostatních pěstebných postupů. V průběhu výuky se objevovaly stále nové problémy, spojené především se střídáním ročních období a stále potřeby zajištění bezpečnosti pohybu Jany po areálu při odborném výcviku.

5) Diferencujete přípravy pro intaktní a inkludované žáky?

Asistentka pedagoga ZŠ: Převážně pracuji s Janou a nemusela jsem se podílet na tvorbě jiných výukových příprav. Toto zajišťovala především vyučující učitelka a já jsem dostávala podklady pro práci s Janou. Vzhledem k tomu, že pracuji pouze s Janou,

Třídní učitel I. stupeň ZŠ: Z počátku nebylo nutné v první třídě rozdělovat přípravy, jelikož Jana s ostatními dětmi zvládala všechny činnosti shodně s ostatními žáky. Výjimkou bylo pouze psaní, kde byl pro ni speciálně připraven postup pro procvičování jemné motoriky (psaní do mouky, písmenka z plastelíny). Nástup používání psacích potřeb

byl opožděn. Učební metody byly zajímavé i pro ostatní děti. S postupem času se však některé přípravy musely již zohledňovat, a pro Janu speciálně připravovat. Vyšší ročníky prvního stupně již tuto diferenciaci příprav vyžadovaly především u nově probírané látky.

Třídní učitel II. stupeň ZŠ: Moje přípravy na výuku bylo nutné rozdělit. Jelikož u Jany bylo nutné zohledňovat různá specifika při výuce, musela jsem tvořit dvojce přípravy. Některá témata výuky byla pro Janu zajímavější, proto jejich zvládnutí nevyžadovalo tolik času. U témat, kde docházelo k nepochopení, byla nutná propracovanější příprava materiálů pro Janu a delší čas pro pochopení. Ve škole v posledních ročnících jsme se s Janou jednou týdně potkávali na doučování v rámci pedagogické intervence, kde podle potřeby Jany i ostatních žáků byla zopakovaná již probraná látka pro lepší osvojení učební látky.

Asistentka pedagoga SOU: Vzhledem k tomu, že jsem neměla možnost se seznámit předem s tématy výuky, pracovala jsem s Janou pouze dle pokynů vyučujícího učitele přímo v hodinách. Pouze úkoly jsem pak zprostředkovávala matce Jany. V případě nutnosti jsem pomáhala s jejich vypracováním. Informace spojené s aktivitami v hodinách, které nespádaly do běžného rozvrhu, jsem se dovídala na začátku předmětné hodiny. Někdy bylo nutné improvizovat. Vzhledem k tomu, že asistenti pedagoga měli samostatný kabinet, nebyla možnost se o přestávkách s vyučujícím dohodnout na organizaci v hodině.

Třídní učitel SOU: V mém předmětu jsem nepokládal za nutné rozdělovat přípravy. Obsah probírané látky je shodný pro všechny žáky, tempo výuky koriguji dle potřeby žáků a neměl jsem dojem, že by Jana nestíhala. Zápisy děláme převážně jen krátké. Což zvládala s pomocí asistentky bez problému.

Učitel odborných předmětů SOU: Jana měla úlevu především v předmětech květinářství a sadovnictví, kde se nemusela učit latinské názvy rostlin. Proto jsem připravovala pracovní listy bez latinského názvosloví a ostatní výuku jsem již nijak nemusel přizpůsobovat potřebám Jany. Co se týče písemných prací, poskytovala jsem Janě větší časový prostor na vypracování.

Učitel odborného výcviku SOU: Pro Janu je nutné vzhledem k jejímu tělesnému postižení upravovat zadané úkoly v rámci odborného výcviku. Některé činnosti nemohla provádět. Při hrabání trávy jsme zkoušeli teleskopické hrábě, ale pro Janu je pohyb bez opory špatně zvladatelný, hrozí nebezpečí pádu. Ani motyčka a jiné nářadí užívané k práci na zahradě

není vhodné pro Janu. Proto jsem stále byla nucena hledat alternativy vhodné k činnosti Jany, které by zvládala. V rukodělných technikách při tvorbě věnců byla možnost zapojení Jany lepší. Bylo potřeba jen zvolit jiné technologické postupy. Výrobky, které zhotovovala Jana, nemohly mít složité konstrukční postupy. Proto jsem musela předem vyzkoušet zvládnutelnost provedení. V rámci odborného výcviku bylo nutné neustále vše přizpůsobovat jejímu postižení.

6) Bylo nutné upravit pracoviště inkludovaného žáka? / Pokud ano, uveďte jaké:

Asistentka pedagoga ZŠ: Školní třída byla vyhovující k potřebám Jany. Problematické bylo pouze denní zvládání velkého počtu schodů za pomoci francouzských holí.

Třídní učitel I. stupeň ZŠ: Rodiče Jany byli seznámeni již před nástupem s dispozicí školy a neviděli vážný důvod, proč by Jana nemohla nastoupit výuku v naší škole. Jediná podmínka byla přidělení asistenta, který ji zajistí bezpečný pohyb po budově.

Třídní učitel II. stupeň ZŠ: Jana byla na školu zvyklá, přechodem na druhý stupeň se nic neměnilo.

Asistentka pedagoga SOU: V teorii jsem s Janou ve třídě měla společnou lavici. Jediná úprava spočívala ve zvětšení prostoru pro sezení, aby Jana mohla pohodlně usadit. Oblečení na ven jsem ji odkládala ve třídě na zadní stěnu s věšáky. Stravování ve školní jídelně Jana mohla absolvovat pouze s mou dopomocí. Na odborném výcviku měla Jana vytvořené samostatné pracoviště přizpůsobené k sezení. Náčiní jsem zajišťovala a Janě připravovala k práci.

Třídní učitel SOU: Jana se po škole pohybuje s pomocí francouzských holí za dohledu asistentky pedagoga, škola má odpovídající zázemí pro žáky se sníženou hybností. Nebylo potřeba provádět žádné změny.

Učitel odborných předmětů SOU: Výuka ve třídě nebyla omezující, pouze mi chyběla možnost její účasti na poznávacích vycházkách se třídou. Přírodniny jsem ji donášela do třídy.

Učitel odborného výcviku SOU: V rámci teoretické výuky nebylo potřeba žádných úprav školní třídy. Škola je přizpůsobena i pro účely poskytování vzdělávání zdravotně znevýhodněných žáků. Pouze v rámci praxe bylo potřeba na pracovišti odborného výcviku zajistit vždy prostor k sezení. Upravit místo pro práci v sedě. Některé zahradnické činnosti

(hrabání, pletí atd.) byly nahrazeny jinou aktivitou. Pracovní pomůcky (řezací nůž, zahradní nůžky) byly přizpůsobené velikostí ke snadnému úchopu a práci s nimi. Při náročnějších floristických úpravách jsme pracovaly společně tak, aby co nejmenší podíl mé práce byl znát na výrobku tvořeným především Janou.

7) Vyžaduje edukace inkludovaného žáka speciální pomůcky? /Pokud ano, uveďte jaké a způsob jejich použití.

Asistentka pedagoga ZŠ: Používali jsme kartičky na písmenka a číslice, různé čtecí okénka a pomůcky na uvolňovací cviky. Různé obrázky, omalovánky, písanky.

Třídní učitel I. stupeň ZŠ: Na doporučení SPC jsme zařadili používání dyslektické šablony pro podporu čtení, k prohloubení jemné motoriky jsem používala trojbokou tužku pro správný úchop, speciální písanky, počítadla, korálky.

Třídní učitel II. stupeň ZŠ: Především se jednalo o prezentace výuky a pracovní listy, kde si Jana mohla dělat poznámky.

Asistentka pedagoga SOU: Pomůcek pro Janu bylo potřeba poměrně dost, především na praktické výuce. V teorii jsme pracovaly společně při zápisech učiva do sešitů.

Třídní učitel SOU: Speciální pomůcky pro Janu v mých předmětech nebyly nutné.

Učitel odborných předmětů SOU: K výuce jsem používala běžné používané pomůcky. Práce s Janou v mých předmětech nevyžadovala zvláštní pomůcky.

Učitel odborného výcviku SOU: Největší problémem bylo pomůcky sehnat. Obrátili jsme se na chráněné dílny, kde provádí různé rukodělné práce a oni nám doporučili firmu, která se specializuje na distribuci pomůcek pro tělesně postižené. Janě jsme objednali levoruké nůžky a zahradnický nůž. Zahradní nůžky s posilovačem pružiny, sázecí stoličku, která se v případě potřeby dá použít jako klekátko, nebo opěrátko, teleskopické násady. Ostatní náčiní mohlo být používáno po úpravě přidáním anatomické tvarované rukojeti.

8) Spolupracujete s ostatními pedagogy podílejících se na edukaci inkludovaného žáka, pokud ano charakterizujte jakým způsobem?

Asistentka pedagoga ZŠ: V podstatě jsem byla na prvním stupni v užším kontaktu pouze s třídní učitelkou, se kterou jsme velmi dobře spolupracovaly po celou dobu, kdy Jana byla na prvním stupni. Přechodem na druhý stupeň se má spolupráce rozšířila i o ostatní

pedagogy. Společné místo setkávání máme ve sborovně, kde sedím společně s učiteli. Můžeme si tak cokoli během dne sdělit. Na střídání učitelů v předmětech výuky si Jana zvykla celkem rychle. Velkou podporou nám byla výchovná poradkyně a ředitelka školy. Přínosem byly prezentace tvořené pro Janu, které připravovali někteří učitelé, a Janě pomáhaly lépe zvládnout obsah učiva v těžších předmětech. Spolužáci s Janou vytvářeli běžné vztahy ve třídě. S postupem do vyšších ročníků se vztahy začaly trochu ostřit, ale nepřesáhly nikdy do oblasti vyloučení Jany mimo kolektiv třídy. Jen bylo potřeba více informovat žáky o problémech integrovaných žáků. S Janou se mi pracovalo dobře, náš dlouholetý vztah byl značně netypický, jelikož být se žákem od první třídy do posledního ročníku není na škole jinak běžné.

Třídní učitel I. stupeň ZŠ: Především spolupráce s asistentkou pedagoga byla po celou dobu docházky Jany na první stupeň bezproblémová. Mohla jsem se na ni ve všem spolehnout. Janě se věnovala s velkou péčí a zajišťovala naprosto komfortní prostředí pro její vzdělávání. Její přesah i do osobní asistence Janičky byl patrný a rodiče si nesmírně vážili jejího přístupu a nelitovali zvolenou integraci Jany do běžné školy.

Třídní učitel II. stupeň ZŠ: Na druhém stupni se učitelé navzájem informovali o potřebách Jany, což bylo v případě jejího snadnějšího unavení potřeba. Ve sborovně si učitelé, v případě, že zpozorovali únavu, nebo jiné zdravotní problémy Jany, předali jen krátkou informaci o aktuálním stavu a v další hodině mohl učitel zareagovat na tuto situaci. Tady spolupráce byla naprosto klíčová a nedělala nikomu problém s pozorností kolem Jany. Na tyto situace jsme připravováni na školeních a seminářích, protože do škol nám stále více přicházejí děti s některým typem vzdělávacích omezení. Naše škola je na takové děti svým způsobem připravena. Rodiče často přerazují své dítě s nějakým studijním neúspěchem z jiné školy k nám, protože máme především malé třídní kolektivy zajišťující větší možnost práce s takovým žákem, a i odborně splňujeme potřebné zajištění kvalitní výuky.

Asistentka pedagoga SOU: Spolupráce s ostatními pedagogy na učilišti bylo odlišné podle jednotlivých předmětů a jejich obtížnosti. Matematiku, chemii a fyziku bylo potřeba pro náročnější obsah více doplňovat a opakovat, jelikož během hodiny nebylo možné vše obsáhnout. Na škole neprobíhala žádná doplňující výuka. Ostatní předměty pro své odborné zaměření Jana v rámci svých možností zvládala především k zájmu o probíranou

látku. Co jí bavilo, přijímala s nadšením. Když nebyla úspěšná, pokládala předmět za neoblíbený. Neúspěch snášela špatně a její motivace v daném předmětu klesala. Vzhledem ke své snaživosti byla schopna z paměti nastudovat celé úseky učiva. S učitelem odborného výcviku je vždy snaha vytvořit vše potřebné pro práci Jany tak, aby nebyla znevýhodněna oproti svým spolužákům. Nedosahuje kvality práce ostatních, ale přizpůsobené technologické postupy činnosti je schopná plně akceptovat a s mou pomocí plnit úkoly odborného výcviku. Všichni učitelé maximálně využívají možnosti mé přítomnosti ve výuce Jany. Problémy, které se během výuky vyskytnou, konzultuji s výchovným poradcem, který zná přesnou specifiku zdravotních potřeb Jany. Rozlehlost školy a jednotlivé školní sborovny se skupinou učitelů podle typu výuky vzdálené od sebe (teorie, mistrovna) znesnadnila především předávání informací během denního vzdělávání.

Třídní učitel SOU: Jana byla přijata na základě inkluze i za předpokladu, že její vzdělávání není zdravotně nemožné. Škola přijala asistentku pedagoga, která s Janou pracuje v hodinách a ze začátku ji doprovázela i mimo vyučování během přestávek. Asistentka pedagoga dostává informace během hodiny. V každé hodině pak plní podle požadavku přítomného učitele potřebné činnosti. Vzděláváme již starší žáky, je to jiné, než na základní škole. Většinou je asistentka v tandemu a plně podporuje inkludovanou žákyni. Vzhledem k inkluzi spolupracuji s výchovným poradcem. Předala nám na začátku roku informace, které bylo potřeba zohlednit v rámci výuky Jany. Jinak spolupráce s ostatními učiteli probíhá dle potřeby. Učíme každý své předměty a řešíme pouze aktuální situace, které vzniknou během denní výuky ve škole. Máme tři kabinety odloučené od sebe. Společně se vidáme pouze na pravidelných, nebo mimořádných poradách.

Učitel odborných předmětů SOU: Na škole spolupracuji s výchovným poradcem pouze v situacích nějakého aktuálního výchovného problému, s ostatními učiteli se setkáváme na poradách a mimo výuku v přidělených kabinetech. Učitelé teorie mají sborovnu a kabinet, odborný výcvik má své mistrovny. Pracujeme většinou samostatně, míváme se na chodbách při přesunu do tříd na výuku. S asistentkou, která sedí společně s Janou v lavici, pracuji podle potřeby. Většinou dohlíží na zapisování probírané látky a hlavně dohlíží na míru její aktivity v hodině, potřebuje trochu koordinovat. Jana by ráda měla v hodině prostor jen na své otázky a odpovědi.

Učitel odborného výcviku SOU: Jelikož Jana byla mezi prvními inkludovanými žáky, nebyla škola ještě plně připravena na žáky v inkluzi. Máme na škole praktické třídy, ale ty mají úplně jiné podmínky a výuka je zcela odlišná. Jana přišla mezi žáky bez handicapu, bylo těžké ze začátku její vzdělávání plně obsáhnout. Bylo potřeba vyřešit spoustu problémů, které se během vzdělávání objevily. Spolupráce byla především s výchovnou poradkyní, jediná měla dokumentaci s podpůrnými opatřeními, které bylo potřeba implementovat do výuky. Ostatní učitelé se zapojili do spolupráce pouze v případě nějakého problému. Jana byla nejvíce podporována na škole asistentkou pedagoga, veškerá práce s Janou byla pouze na ni. Na odborném vyučování jsme společně vytvářely podmínky pro zapojení Jany do rukodělné práce. Spolupráce mezi učiteli teorie a praxe by mohla lépe reagovat v rámci propojení probíraného učiva s návazností na odborný výcvik. Aby se nestávalo, že o Vánocích probírá teorie letničky apod. Dalo by se to časově pěkně skloubit. Není to problém jenom oboru prodavač-florista, ale i v jiných učebních oborech by bylo dobré témata propojovat s odborným výcvikem. Spolupráce na škole není dokonalá, ale vzhledem k tomu, že se stále více budou ve škole vzdělávat žáci v inkluzi, bude nutné mimo vybavení zapracovat i na posílení vzájemné komunikaci a spolupráci mezi učiteli.

9) Vnímáte od ostatních žáků podporu inkludovaného žáka?

Asistentka pedagoga ZŠ: Na začátku byly děti zvědavé a s Janou se snažily kamarádřit. Jelikož však nemohla podobně jako ony o přestávkách dovádět, jen některé děti podle zájmu vyhledaly její místo a povídaly si o různých zajímavostech. První stupeň nebyla Jana nějak zvlášť opomíjená kolektivem, děti běžným způsobem reagovaly na její přítomnost ve škole. Díky tomu i na druhém stupni na ni byly přivyklé. Náznaky nějaké negativní reakce na její aktivitu ve škole přišla až v posledním období, ale to je s průběhem dospívání pochopitelné. Byla jiná než žáci ve škole, a to neuniklo jejich zvýšenému zájmu a potřebě se vymezit v rámci normality. Vždy se ale jednalo o běžně zvládnutelnou situaci v rámci vztahů ve školní třídě. Spíš to hodnotím jako běžné škádlení.

Třídní učitel I. stupeň ZŠ: V rámci prvního stupně jsem nezaznamenala žádné patologické chování žáků vůči Janě. Asistentka byla stále s Janou, prostor nevytvářel příležitost pro nějaké útoky žáků na handicap Jany. Naopak si myslím, že právě přítomnost

Jany hodně naučila žáky nebýt lhotejnými jen ke svým potřebám a snažili se pomáhat v některých situacích.

Třídní učitel II. stupeň ZŠ: Po přechodu na druhý stupeň byla tato třída poměrně dobře výchovně ukotvena. Nebyly zde žádné zvláštní náznaky útoků na inkludovaného žáka. Jana v kolektivu spolužáků našla své kamarády a nebylo třeba řešit nic výjimečného. V posledním ročníku, kdy se již někteří viděli mimo školu, se projevilo pár neshod s Janou, ale to bylo spíš nedorozumění, vzhledem ke stále se projevující rozdílnosti v mentalitě Jany oproti žákům. Stále více se rozdílnost projevovala především v chápání reality. Jana si vybarvovala své zážitky jinak, než ostatní žáci. Jejich reakce pak byla pochopitelná. Ale i tak se domnívám, že Jana prožila na základní škole šťastná léta.

Asistentka pedagoga SOU: Po celou dobu vzdělávání Jany jsem se snažila v žácích třídy, kde je Jana vzdělávána, najít nějaký systém spolupráce. Od začátku Jana nezapadla do formátu třídy. Jana je specifická svým vystupováním ovlivněným její mentalitou, které spolužáci neakceptují. I přes usměrňování a potlačování sebestředných projevů Jany se nepodařilo změnit pohled třídy na inkludovaného žáka. O zapojení do kolektivu, kde by našla podporu a pomoc i ze strany žáků, však nedošlo. Z třídního kolektivu byla i přes všechnu snahu vyloučena a společnost ji tvořili žáci praktické školy, kde našla tzv. spřízněné duše ze stejné skupiny žáků. Problém především vnímám ve věku spolužáků. V době dospívání jsou velmi kritičtí ke všemu, co není podle normy, a i tu často nemají jasně danou. Vzhledem k tomu, že žáci středního odborného učiliště jsou sami z řad neúspěšných studentů, žáků se vzdělávacími problémy, nebo ze sociálně nepodnětného prostředí, je tato situace lépe pochopitelná, jelikož s empatií mají sami žáci problém. Její mentální rozdílnost však byla pro ně velmi popuzující. Raději jsem Janu chránila před možnými útoky, kdy se stávala terčem nějakého záměrného ponižování. Byla velmi zranitelná.

Třídní učitel SOU: Mimo vyučovaných hodin jsem se třídou vedl třídnické hodiny, kde jsme měli možnost s asistentkou pedagoga na základě jejího upozornění pracovat s třídním kolektivem na větším přijetí Jany ze strany spolužáků a jejímu začlenění. Třída vysloveně nebyla jasně vyhraněná vůči Janě, ale stále se nedařilo zajistit běžnou komunikaci mezi žáky. Třída byla velmi specifická, a i samotné složení žáků činilo problémy v některých ohledech. Složení žáků bylo příčinou všech problémů.

Učitel odborných předmětů SOU: Neměla jsem vliv, ani povědomí o nějakých problémech. Neučila jsem celou třídu, ale jen obor prodavač – florista. Třída je složená i z opravářů zemědělské techniky. Takže prodavaček bylo jen pár a vždy byl v hodině požadovaný výukový pořádek.

Učitel odborného výcviku SOU: Odborný výcvik vzhledem ke své specifčnosti může vytvářet více prostoru pro výskyt především kladných aktivit žáků, kteří si navzájem mohou pomáhat při plnění zadaných úkolů. Při aranžování, pěstební a zahradnické činnosti, je potřeba i vzhledem k používání různého nářadí dozorovat bezpečnost práce. Janu bylo potřeba více kontrolovat a dohlížet na její práci. Žáci nebyli ochotni ji pomáhat a naopak komentovali její úlevy při hrabání, sázení a těžších úkonech na zahradě. Chápali, že její stav neumožňuje tyto činnosti vykonávat, ale byli dotčení, že nakonec bude mít stejně hodnotný výuční list a nemusela se podílet na plnohodnotném odborném výcviku. Velmi negativně vnímali tento rozdíl ve vzdělávání, což vyvolávalo slovní rozepře i s vyučujícími.

10) Probíhá u vás další vzdělávání pro práci se žáky se SVP?

Asistentka pedagoga ZŠ: Během své práce jsem si v rámci dalšího vzdělávání vybírala školení cílené na práci především dětí v integraci, později jsem musela absolvovat nové legislativní ukotvení inkluze a všechny změny, které novely přinášely.

Třídní učitel I. stupeň ZŠ: Účastnila jsem se školení pro žáky se SVP. Především vztahující s k legislativním změnám ve školství.

Třídní učitel II. stupeň ZŠ: Běžná školení dle mé aprobace, ostatní problematika školního prostředí. Speciální školení v rámci inkludovaných žáků přišlo se změnou v legislativě.

Asistentka pedagoga SOU: V rámci DVPP jsem na začátku spolupráce s Janou absolvovala školení Asistent pedagoga a klima třídy. Později jsem každý rok vybírala školení s tematikou práce se žáky, kteří jsou v rámci inkluze vzdělávání na základních školách. Školení pro žáky v inkluzi na středních školách jsem zatím neabsolvovala. Na podobnou tematiku jsem doposud nenarazila.

Třídní učitel SOU: DVPP máme dvakrát do roka. Jedno školení je na začátku školního roku společné pro všechny a týká se většinou obecné školní problematiky. Šikana, třídní

klima, legislativní změny atd. Speciální školení zaměřené na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsem nevyhledával.

Učitel odborných předmětů SOU: Školení využívám k vlastní specializaci, prohlubování dosavadních znalostí a pro získání informací novinek v mém oboru, nebo metodám práce se žáky.

Učitel odborného výcviku SOU: Nové technologie, metody, postupy ve floristice, módní trendy aranžování, jsou většinou vyhledávaná témata odborných seminářů a školení v rámci DVPP, využíváme především získávání informací o současných trendech.

11) Máte nějaký námět, nebo postřeh, který by mohl přinést zlepšení pro inkludované žáky a pro Vaši práci?

Asistentka pedagoga ZŠ: Pro mou práci jsem plně kompenzována a základní škola pracuje se žáky s různými problémy již dlouhodobě. Škola v rámci snížení obtížnosti pohybu handicapovaných žáků nainstalovala plošinu na přesun mezi patry. V poslední době došlo k výrazným legislativním úpravám, které však vnímám jako pozitivní a do budoucna nepočítám s jiným pracovním zařazením. Svou práci dělám velice ráda a škola je pro mě místo, kde jsem spokojená.

Třídní učitel I. stupeň ZŠ: Přivítala bych ustálení metodik a legislativy v oblasti inkluze. Změny, které se stále řeší, přináší nejenom nám, ale i rodičům neustálé obavy při vzdělávání svých dětí. S dětmi pracuji ráda, nepovažuji žáka v inkluzi jako omezení mé práce, někdy je to výzva, ale vše se dá zvládnout. Rodiče hrají velkou roli v úspěšném vzdělávání inkludovaného žáka.

Třídní učitel II. stupeň ZŠ: Inkluzi vnímám již jako běžnou záležitost, která je propojena se školním životem. Jde jen o to, jak bude nadále podporována především finančně a zajištěna pracovní. Děti se naučily přijímat žáky s handicapem mezi sebe. Může se to stát vzorem pro chování žáků i v dalším životě, kdy se budou setkávat ve společnosti s možnou nehomogenní skupinou lidí.

Asistentka pedagoga SOU: Moje pracoviště se při mém nástupu teprve zvolna seznamovalo s inkluzí a přijímalo první žáky ke studiu. Přijetí Jany byl počátek nové možnosti pro žáky s tělesným postižením. Moje začlenění do pedagogického sboru mělo také svá úskalí. Nebyla jsem přijímána ihned s pochopením. Učitelé byli ostražití

a v hodinách nelibě nesli přítomnost dospělého člověka. Ze začátku se obávali možné kontroly jejich práce, nevěděli, jak se mnou spolupracovat, co je vlastně náplní mé práce. Považovali mě jen za přísedící u žáka. Musela jsem si svou pozici časem ukotvit a naučit učitele využívat mé přítomnosti. Nyní, když jsme s Janou prošli celé období tříletého oboru a Jana ukončila své vzdělávání, akceptují mou pozici. Na škole jsem zůstala nyní jako učitelka odborné praxe a využívám vše, co jsem se v době podpory Jany naučila. A co bych doporučila? Nezapomenout na vše, co jsme pro Janu v rámci vzdělávání vytvořili. Může to být s dalším žákem již jednodušší.

Třídní učitel SOU: Inkluze na naší škole nebyla v minulosti nijak zapracovaná do metodik. Ani dnes nemáme žádné přesné kuchařky, jak pracovat s takovým žákem. Můžeme jen respektovat doporučení z pedagogických poraden a pomalu se v této oblasti školit, abychom žáky bez problému vzdělávali. Jana byla moje první žákyně v inkluzi. Předpokládám, že i když jsem již v předdůchodovém věku, mohu se ještě setkat s podobným žákem.

Učitel odborných předmětů SOU: Po setkání s Janou jsem inkluzi začala vnímat trochu jinak, než dříve. Inkluzi žáků na základní škole podporuji, myslím, že je to dobrý směr. Nejsem si však jistá, jaké to přináší výhody pro žáky, kteří se vyučí v nějaké speciální odbornosti, ale pracovat nadále v oboru bez podpory nemohou. Zda naleznou pro sebe další využití všech získaných dovedností a znalostí v pracovním uplatnění, ukáže jen čas.

Učitel odborného výcviku SOU: Učím již pár let odbornou praxi a někdy jsem si říkala, co přinese vzdělávání žáků, jako byla Jana v oborech, kde jde především o poměrně náročnou manuální práci, na druhou stranu využívání jemné motoriky a kreativity v tvorbě floristických aranží. I přes veškerou snahu Jana nedosáhla na profesní úroveň ostatních žáků, její práce měla vždy své mantinely. Možná by bylo dobré předem vyhodnotit všechny možnosti žáka. Soustředit se i na vlastní prožívání úspěchů žáků, jako byla Jana, jejich psychiku, když jsou neustále konfrontováni s nějakým nedostatkem své činnosti ve srovnání se svými spolužáky. Viděla jsem Janu zklamanou nad vlastním dílem, kolem sebe měla precizně vypracované výrobky. Byly to chvíle, kdy jsem si položila otázku, jestli převáží dobrý pocit být žákem střední školy nad neúspěchem v očekávaných dovednostech.

3.4.4 Shrnutí poznatků výzkumného šetření

Tabulka 8 Shrnutí poznatků z rozhovorů s pedagogickými pracovníky o přístupu a možnostech inkluze v praxi s vyznačením rozdílnosti

Základní škola v Liběchově	+/-	Střední odborné učiliště v Liběchově	+/-
1) Setkali jste se v rámci pedagogického působení se žákem s tělesným postižením?			
AP - ANO	+	AP - ANO	+
TU I. - ANO	+	TU - NE	-
TU II. - ANO	+	UOP - NE	-
		UOV - NE	-
2) Učíte ve třídě s inkludovaným žákem každý den?			
AP - ANO	+	AP - ANO	+
TU I. - ANO	+	TU - NE	-
TU II. - ANO	+	UOP - NE	-
		UOV - ANO	+
3) Spolupracovali jste na přípravě IVP ?			
AP - NE	-	AP - NE	-
TU I. - ANO	+	TU - NE	-
TU II. - ANO	+	UOP - NE	-
		UOV - NE	-
4) Implementujete IVP inkludovaného žáka do příprav na vyučování?			
AP - NE	-	AP - NE	-
TU I. - ANO	+	TU - ANO	+
TU II. - ANO	+	UOP - ANO	+
		UOV - ANO	+
5) Diferencujete přípravy pro intaktní a inkludované žáky?			

AP - NE	-	AP - NE	-
TU I. - ANO	+	TU - NE	-
TU II. - ANO	+	UOP - ANO	+
		UOV - ANO	+
6) Bylo nutné upravit pracoviště inkludovaného žáka? / Pokud ano, uveďte jaké:			
AP - NE	-	AP - NE	-
TU I. - NE	-	TU - NE	-
TU II. - NE	-	UOP - NE	-
		UOV - ANO	+
7) Vyžaduje edukace inkludovaného žáka speciální pomůcky? /Pokud ano, uveďte jaké a způsob jejich použití.			
AP - ANO	+	AP - ANO	+
TU I. - ANO	+	TU - NE	-
TU II. - ANO	+	UOP - NE	-
		UOV - ANO	+
8) Spolupracujete s ostatními pedagogy podílejících se na edukaci inkludovaného žáka, pokud ano charakterizujte jakým způsobem?			
AP - ANO	+	AP - ANO	+
TU I. - ANO	+	TU - ANO	+
TU II. - ANO	+	UOP - ANO	+
		UOV - ANO	+
9) Vnímáte od ostatních žáků podporu inkludovaného žáka?			
AP - ANO	+	AP - NE	-
TU I. - ANO	+	TU - NE	-
TU II. - NE	-	UOP - NE	-
		UOV - ANO	+
10) Probíhá u vás další vzdělávání pro práci se žáky se SVP?			
AP - ANO	+	AP - ANO	+
TU I. - ANO	+	TU - NE	-
TU II. - ANO	+	UOP - NE	-

		UOV - NE	-
11) Máte nějaký námět, nebo postřeh, který by mohl přinést zlepšení pro inkludované žáky a pro Vaši práci?			
AP - NE	-	AP - ANO	+
TU I. - ANO	+	TU - NE	-
TU II. - NE	-	UOP - NE	-
		UOV - ANO	+

Zdroj: Vlastní

Použité zkratky: AP/asistent pedagoga, TU/třídní učitel, UOP/učitel odborných předmětů, UOV/ učitel odborného výcviku

3.4.5 Interpretace a rozbor poznatků vyplývajících z rozhovorů s pedagogickými pracovníky o přístupu, a možnostech inkluze v praxi.

1) Setkali jste se v rámci pedagogického působení se žákem s tělesným postižením?

Z rozhovorů bylo patrné, že na základní škole v rámci integrace docházelo k začleňování žáků s různou problematikou již před nástupem inkluze a žáci s tělesným postižením měli možnost integrace. Střední škola je v této problematice na samém začátku. Jana byla první žákyně školy v rámci tělesného postižení v současné probíhající inkluzi.

2) Učíte ve třídě s inkludovaným žákem každý den?

Vzdělávání žáků na ZŠ je na prvním stupni o každodenní spolupráci s jedním učitelem, což umožňuje každodenní kontakt a sledování potřeb inkludovaného žáka. Tato osobní rovina je pro žáka důležitým prostředkem v pedagogické komunikaci. Na druhém stupni ztráta každodenního kontaktu s třídním učitelem nebyla pro Janu tak zatěžující, protože žák byl již ve známém prostředí a většinu učitelů a spolužáků již znal. Neklade se zde důraz na větší samostatnost. Střední škola přinesla pro Janu nejenom nové prostředí, ale především jiný přístup k žákům, vyžadující větší samostatnost. Třídní učitel na střední škole nemusí být vyučujícím v daném ročníku. Jeho aktivita spočívá v zajištění administrativních

záležitostech třídy a vedení třídnické hodiny. Stěžejním pedagogem se tak na střední škole stává pro tyto žáky asistent pedagoga.

3) Spolupracovali jste na přípravě IVP?

Propracovanější systém příprav IVP je především na ZŠ. Z poznatků vyplývá, že na IVP spolupracují učitelé s výchovným poradcem za podpory vedení školy. Následně učitel zajistí důkladné seznámení s AP s IVP. Zpracování IVP na střední škole je v kompetenci výchovné poradkyně. Pro učitelé jsou důležité výstupy, které následně implementují do své výuky. Asistenti pedagogů mají možnost seznámit se s vytvořeným IVP a řídit se pokyny učitelů v hodinách.

4) Implementujete IVP inkludovaného žáka do příprav na vyučování?

Z rozhovorů vyplynulo, že na základní škole po prostudování IVP byly jasně definované role pedagogů a asistenta. Dopředu byla dohodnutá forma spolupráce mezi asistentem a pedagogem, aby bylo dosaženo maximální podpory při edukaci Jany. Způsob výuky byl veden s ohledem na inkludovaného žáka, aby bylo možné Janu zapojit do výuky společně s celou třídou. Střední škola si postupně začíná osvojovat, jakým způsobem je možná spolupráce s inkludovaným žákem s podporou asistenta pedagoga. V prvopočátcích byla pozice asistenta pedagoga považována za prostředníka v pedagogické komunikaci se žákyní. Tvorba podpůrných materiálů a nových technologií zvládnutelných Janou vytvářelo negativní klima ve třídě. Vzniklá dualita hodnocení výsledků práce negativně ovlivňovala začlenění Jany do kolektivu třídy.

5) Diferencujete přípravy pro intaktní a inkludované žáky?

Jak na ZŠ i SŠ je patrné, že přípravy na vyučování je potřeba nezbytně vytvářet s přihlédnutím k podpůrným opatřením žáka. Obsahy učiva na ZŠ jsou pro všechny žáky shodné, liší se jen forma a výukové metody. Pro učitelé se jedná o časově náročnější přípravu na vyučování. Diferenciace na ZŠ se projevila ve vyšších ročnících, kde bylo nutné zohledňovat možnosti Jany. Základní škola disponuje lepšími výukovými materiály (jako jsou učebnice, pracovní sešity a pracovní listy). SŠ není vybavená ve většině předmětů výukovým materiálem. Příprava podkladů pro výuku žáků je zajišťována plně

učiteli. Bylo nutné při jejich tvorbě zohlednit potřeby Jany ve větší míře, než tomu bylo na ZŠ vzhledem k náročnějšímu obsahu výukové látky.

6) Bylo nutné upravit pracoviště inkludovaného žáka? / Pokud ano, uveďte jaké:

Díky probíhající integraci byly základní školy dlouhodobě přizpůsobovány k edukaci žáků se SVP. Potřeby přicházejících žáků se operativně řeší na ZŠ dle daného znevýhodnění jednotlivého žáka. Školy se koncepčně projektují jako bezpečné stavby. Dbá se na bezpečnou přístupnost prostorů, vhodné osvětlení zajišťující bezproblémový pohyb žáků po budově. Zdravotní znevýhodnění Jany nevyžadovalo v rámci základního vzdělávání zvláštní úpravy. Prostory určené pro praktickou výuku splňují bezpečnostní kritéria. Pro pohyb žáka s omezenou hybností se ukázala některá pracoviště jako nevyhovující. Pro Janu bylo vytvořeno oddělené náhradní pracoviště lépe dosažitelné a především bezpečné.

7) Vyžaduje edukace inkludovaného žáka speciální pomůcky? / Pokud ano, uveďte jaké a způsob jejich použití.

Pomůcky a učebnice pro žáky se SVP patří do primární výbavy každé základní školy. Jsou o užívány vždy v souladu se vzdělávacími potřebami daného žáka. Pomůcky byly zařazovány podle zvolených metod.

Zajištění speciálních pomůcek pro praktický výcvik na střední škole si vyžádala především časová náročnost výuky, kdy se teorie a praktický výcvik prostrídává po týdnu. Dosažitelnost pomůcek se zabezpečila především nákupem ve specializovaných prodejnách, nebo přizpůsobením běžně používaného nářadí.

8) Spolupracujete s ostatními pedagogy podílejících se na edukaci inkludovaného žáka, pokud ano charakterizujte jakým způsobem?

Vybraná základní škola vytváří velmi dobré školní klima nejenom pro žáky, ale i pro práci pedagogů. Společná komunikace probíhá v rámci denní výuky, aktivně si předávají poznatky z vyučujících hodin. Navázání dobré spolupráce s rodinou umožnilo propojení školního a rodinného prostředí při edukaci Jany. Spolupráci s rodinou na SŠ převzala asistentka pedagoga. Odlišný styl výuky na SŠ neumožnil vytvoření bližšího navázání

osobního kontaktu s žákyní. Při výskytu problémů v edukaci Jany se učitelé obraceli na asistentku pedagoga, která vzniklé situace konzultovala s výchovnou poradkyní. Izolovanost jednotlivých kabinetů ovlivňuje komunikaci pedagogických pracovníků a sdílení informací.

9) Vnímáte od ostatních žáků podporu inkludovaného žáka?

Díky pozitivní atmosféře tvořené všemi zaměstnanci školy se podařilo Janu začlenit do třídního kolektivu základní školy. K rozkolům docházelo až v posledních ročnících, kde bylo i obsahově nutné upravovat učivo. U Jany byla patrná rozdílnost intelektuálních schopností. Zapojení do třídního kolektivu na střední škole se ukázalo již v prvním ročníku jako velmi problematické. Jana byla díky nutné spolupráci s asistentkou pedagoga od části žáků vnímána jako zvýhodňovaná. Spolupráce s asistentkou pedagoga byla na jedné straně přínosná ve výuce, na druhou stranu ji nutná péče asistentky neumožňovala běžné zapojení do života třídy. Přispívaly k tomu i její charakterové vlastnosti. V některých situacích se chovala velmi sebestředně. Po celou dobu docházky na střední školu se nepodařilo Janu začlenit do třídního kolektivu.

10) Probíhá u vás další vzdělávání pro práci se žáky se SVP?

Rozdílnost přístupu k dalšímu vzdělávání pedagogů se výrazně liší. Základní škola, vzhledem k dlouhodobému začleňování žáků v rámci integrace a později inkluze, má nastavený vzdělávací program pro své zaměstnance. V problematice inkluze jsou učitelé v rámci DVPP průběžně vzděláváni. Asistentka pedagoga na střední školu nastoupila s požadovanou odborností, kterou si průběžně doplňuje také v DVPP. Ostatní učitelé využívají především školení zaměřující se na jejich předmětovou aprobaci.

11) Máte nějaký námět, nebo postřeh, který by mohl přinést zlepšení pro inkludované žáky a pro Vaši práci?

V rámci práce učitelů na základní škole s inkludovanými žáky jsou přítěží časté změny legislativy a metodik. Nestabilita podmínek inkluze způsobuje obavy rodičů ze zajištění podpory po celou dobu vzdělávání inkludovaných dětí. Z pohledu pedagogických pracovníků SŠ je vybraný obor prodavač – florista svým zaměřením pro vzdělávání tělesně znevýhodněných žáků v rámci inkluze diskutabilní s ohledem nejenom v průběhu studia,

ale především v následném uplatnění žáka v daném oboru na trhu práce. Studijní předpoklady žáka, a v případě Jany především i zdravotní možnosti, by měli rodiče zohlednit již při výběru školy. V případě Jany však zaměření střední odborné školy a zvoleného oboru nepřineslo předpokládaný výsledek. Možnost pracovat ve své odbornosti i v praktickém životě. Volba jiného, vhodnějšího oboru mohla Janě výrazně umožnit najít pro sebe vhodnější uplatnění v pracovním životě.

3.5 Vyhodnocení cílů

Cílem práce bylo popsat a zmapovat problematiku inkluze probíhající na vybraném středním odborném učilišti z pohledu pedagogických pracovníků při edukaci žákyně v inkluzi. V teoretické části diplomové práce bylo zmapováno inkluzivní vzdělávání s porovnáním zkušeností ze zahraničí a uplatňování inkluze v České republice v rámci platné legislativy.

Jedním z dílčích cílů diplomové práce je srovnání průběhu inkluze probíhající na základním a středním stupni vzdělávání na vybrané ZŠ a SŠ. K osvětlení problematiky žákyně v inkluzi, byla vypracovaná případová studie inkludované žákyně zachycující průběh vzdělávání na ZŠ a následně pokračující na SŠ. Bylo charakterizováno výzkumné prostředí a provedena charakteristika vybraných pedagogických pracovníků. Na základě rozhovorů klíčových pedagogických pracovníků, podílejících se na vzdělávání inkludované žákyně bylo provedeno výzkumné šetření. Na jehož základě byla navržena intervence.

Dalším dílčím cílem bylo z rozhovorů klíčových pedagogických pracovníků základního a středního vzdělávání vybraných škol definovat společné rysy a rozdílnosti v přístupu a možnostech inkluze na vybraných školách. Ke splnění cíle byla vytvořena srovnávací tabulka, kde byly shrnuty poznatky výzkumného šetření.

Posledním cílem bylo přiblížení problematiky inkluze v praxi, a možnosti dosažení praktických dovedností vedoucí k uplatnění žáka v pracovním procesu. K splnění cíle byla použita interpretace poznatků vyplývajících z rozhovorů s pedagogickými pracovníky o přístupu a možnostech inkluze v praxi na ZŠ a SŠ.

Na základě vznesení předpokladu, že práce přinese některé otázky a náměty k zamyšlení ze strany samotných vyučujících se k tomuto tématu práce vyjadřuje ve své poslední otázce v interpretaci poznatků z rozhovorů klíčových pedagogických pracovníků vybraných škol.

Závěr

Školská inkluze je součástí inkluze společenské, kterou nezpochybňuje žádný demokrat a humanisticky cítící člověk. Nikdo také nezpochybňuje, že lidé s postižením mají právo na plnoprávné zapojení do majoritní společnosti a že společnost je povinna mu pomoci tohoto práva dosáhnout. Jeho součástí je i právo na vzdělání. Spory kolem školské inkluze se netýkají práva na vzdělání, ale toho jakým způsobem toto právo realizovat a týkají se především základního vzdělávání, tj. povinné školní docházky. Podle jedné skupiny odborníků mají všechny děti z jedné územní oblasti navštěvovat jednu místní školu bez ohledu na druh a stupeň postižení. Podle druhých je třeba nejvíce ohroženým dětem (dětem s těžkými formami postižení) věnovat největší pozornost a speciální péči, kterou lze zajistit pouze ve speciálních zařízeních. Dnešní speciální pedagogika zajišťuje vzdělání i dětem s těžkými formami postižení, které byly dříve z edukačního procesu vyloučeny. Praxe ukázala, že:

- 1) Velký počet dětí s postižením může být za adekvátních podpůrných opatření vzděláván v běžných školách.
- 2) Existuje malé procento dětí s postižením, které je nutno vzdělávat v speciálních školách využívajících všech poznatků a metod moderní speciální pedagogiky.

Pro obě skupiny žáků se dnes používá název děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Skutečností, prověřenou praxí je, že společné vzdělávání je přínosem pro všechny a nutí školy uplatňovat individuální přístup a inovativní vzdělávací a didaktické metody. Intaktní děti se učí chápat jinakost, zvyšují se jejich sociální kompetence a emoční inteligence (podle moderního managementu rozhodující atributy úspěchu). Děti s postižením jsou motivovány vyrovnat se spolužákům a začlenit se do kolektivu. Česká republika začala inkluzivní vzdělávání (v běžných školách) uplatňovat později než země západní Evropy. Tento nedostatek byl do určité míry vyrovnán vysokou úrovní speciálního školství, které sledovalo (sleduje i dnes) stejný cíl jako inkluzivní vzdělávání, umožnit dětem s postižením budoucí začlenění do majoritní společnosti. Rozhodujícím momentem pro změnu přístupu byla novela školského zákona z roku 2015 a následná prováděcí vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Česká republika se inspirovala zkušenostmi

vyspělých zemí západní Evropy a nastolila velkorysý (a finančně náročný) systém podpůrných opatření. Zákon v podstatě umožnil, rodičům (zákonným zástupcům) zvolit způsob vzdělávání svého dítěte a nárok na bezplatné poskytnutí podpůrných opatření (rozdělených do 5 stupňů). Od druhého stupně vychází podpůrná opatření z doporučení školských poradenských zařízení a častým, podle pedagogů efektivním podpůrným opatřením, je asistent pedagoga. Přijetí vyhlášky č. 27/ 2016 Sb. bylo významným impulzem pro rozvoj inkluzivního vzdělávání, spočívající především v tom, že školy obdržely příslušné (nárokové) finanční prostředky na realizaci podpůrných opatření. V následujících letech se předmětem diskusí staly právě finanční prostředky na asistenty pedagoga, jejichž počty chce MŠMT snižovat, bez ohledu na to, že dětí s potřebou podpůrných opatření přibývá.

Většinou se v souvislosti inkluzí řeší otázka základního školství, i když inkluze se týká také školství středního, potažmo vysokého. U řady žáků jsou specifické vzdělávací potřeby kompenzovány během povinné školní docházky a na střední škole je pouze nutno v nastoupeném trendu pokračovat. Specifické problémy nastávají v oblasti učňovského školství, kde je nutno velice odpovědně zvažovat, zda je jeho postižení slučitelné s budoucím pracovním uplatněním. U ředitelů škol, v jejichž pravomoci je přijetí žáka, často vyvstávají obavy o jeho bezpečnost (riziko úrazu) během odborného výcviku. Toto může do určité míry odstranit přítomnost asistenta pedagoga, ale otázka je, jak to bude v budoucnu, zda žák bude schopen v oboru pracovat. Při přijetí žáka s postižením na střední školu musíme vždy počítat s možností neúspěchu, ale s tou musíme počítat i u zdravých dětí. Pokud tomu nebrání skutečně vážné zdravotní důvody, je třeba dát dětem s postižením šanci a realizovat jejich právo na vzdělání.

Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

ALBRECHT, Gary. L. *Encyclopedia of Disability*. Thousand Oaks, Calif.:Sage Publications, c2006. ISBN 0761925651.

ANDERLÍK, Lore. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014, ISBN 978-80-7387-765-1.

ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-979-8.765-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8757-6.

BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením, podpora jeho vývoje*, Praha: Portál, 2014, ISBN 978-80-262-0693-4.

HÁJKOVÁ, Vanda. Příprava kurikula dalšího vzdělávání pedagogů v oboru integrativní pedagogiky. Disertační práce. Praha. PedF UK, 2002.

HÁJKOVÁ, V. STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání*, Praha: GRADA, 2010, ISBN 978-80-247-3070-7.

JEDLIČKA, Richard, HELUS, Zdeněk. *Teorie výchovy-tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum, 2014, ISBN 978-80-246-2412-9

JESENSKÝ, Ján. (ed). *Integrace-znamení doby*. Praha: Karolinum, 1998, Folia paedagogica specialis. ISBN 80-7184-691-0

KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-824-1.

LECHTA, V.(ed). *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-679-7.

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

PODEŠVA Libor a kol. *Integrace je když... zkušenosti jedné školy. Integrace jako standardní řešení vzdělávání a výchovy*. Vsetín: ZŠ Integra, 2002, ISBN 80-239-0339-X.

POTMĚŠIL, Miloň. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 97880-244-5295-1.

POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání*. Olomouc: Universita Palackého, 2014, ISBN 978-80-244-4127-6.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. Přpracované vydání. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-631.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

VALENTA, Jiří. *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem*. Olomouc: ANAG, 2005-. Práce, mzdy, pojištění. ISBN 978-80-7263-974-8.

WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

MICHALÍK, Jan. *Katalog podpůrných opatření. Obecná část*. Olomouc, Pedagogická fakulta University Palackého v Olomouci 2015. [online] [22.02.2020] Dostupné z: katalogpo.upol.cz/obecna-část/uvod-4

Internetové zdroje

MACH, Jiří. *Inkluze speciální školství nezlikvidovala*. Právo 10. 6. 2019 [online] [22.02.2020] Dostupné z: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/inkluze-specialni-skolstvi-neznicila-40286054>

Žáci se SVP ve školním roce 2018/2019 podle krajů. MŠMT ČR. Školy a školská zařízení ve školním roce 2018/2019. MŠMT ČR. [online] [22.02.2020] Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/90577081/23004219a.pdf/c369b3f7-87ea-4a32-8b17-cdf07b9ee2a7?version=1.0>

ŠIMÁČEK, Martin. *Špatná novela „inkluzivní vyhlášky“*. Lidové noviny č.16/2019 [online] [22.02.2020] Dostupné z: <http://socialnitema.cz/spatna-novela-inkluzivni-vyhlasky>

ŠKRDLANT, Tomáš. *Inkluze. Dokumentární film*. Česká televize 2018. [online] [22.02.2020] Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/11672342281-inkluzie/21856226661>

Podle úřadů sjednocení práce školských poraden omezí práva rodin, stačilo by sjednotit pravidla. Lidovsky.cz, 8. února 2020 [online] [22.02.2020] Dostupné z: https://www.lidovsky.cz/domov/podle-uradu-sjednoceni-prace-skolskych-poraden-omezi-prava-rodin-stacilo-by-sjednotit-pravidla.A200208_075925_ln_domov_ele
Výroční zpráva SOU Liběchov. <https://www.soulibechov.cz/Vyrocnizpravy.html> [online]. Dostupné z: <https://www.soulibechov.cz/Vyrocnizpravy.html>
Výroční zpráva ZŠ Liběchov. <https://www.zslibechov.cz/soubor-vyrocnizprava-rs-2019-2020-810-.pdf> [online]. Dostupné z: <https://www.zslibechov.cz/soubor-vyrocnizprava-rs-2019-2020-810-.pdf>

Zákony a nařízení

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v platném znění.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v platném znění.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v platném znění

OSN. Úmluva o právech dítěte. Publikováno ve Sbírce zákonů jako sdělení Federálního Ministerstva zahraničních věcí pod č. 104/1991 Sb.

Seznam použitých zkratk

ČR – Česká republika

DMO – Dětská mozková obrna

DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků

EU – Evropská unie

IVP – Individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

PAS – Poruchy autistického spektra

SOU – Střední odborné učiliště

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SPU – Specifické poruchy učení

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ŠVP – Školní vzdělávací plán

ZŠ – Základní škola

Seznam příloh

Příloha 1 Vzor otázek pro základní charakteristiku pedagogických pracovníků.....	92
--	----

Seznam tabulek

Tabulka 1 Počty žáků se SVP ve školním roce 2018/2019 podle krajů.....	19
Tabulka 2 Typy cílů výuky.....	29
Tabulka 3 Dosažené vzdělání pedagogických pracovníků ZŠ Liběchov	56
Tabulka 4 Pedagogičtí pracovníci dle délky praxe ZŠ Liběchov	56
Tabulka 5 Dosažené vzdělání pedagogických pracovníků SOU Liběchov.....	58
Tabulka 6 Pedagogičtí pracovníci dle délky praxe SOU Liběchov.....	58
Tabulka 7 Základní charakteristika vybraných pedagogických pracovníků ZŠ Liběchov a SOU Liběchov	59
Tabulka 8 Shrnutí poznatků z rozhovorů s pedagogickými pracovníky o přístupu a možnostech inkluze v praxi s vyznačením rozdílnosti	77

Příloha 1

Vzor otázek pro základní charakteristiku pedagogických pracovníků:

- 1) Věk
- 2) Maximálně dosažené vzdělání a odbornost
- 3) Doba praxe ve školství
- 4) Doplnujete práci asistenta i dalším pracovním úvazkem?

Vzor otázek pro řízený rozhovor pro pedagogické pracovníky:

- 1) Setkali jste se v rámci pedagogického působení se žákem s tělesným postižením?
- 2) Učíte ve třídě s inkludovaným žákem každý den?
- 3) Spolupracovali jste na přípravě IVP ?
- 4) Implementujete IVP inkludovaného žáka do příprav na vyučování?
- 5) Diferencujete přípravy pro intaktní a inkludované žáky?
- 6) Bylo nutné upravit pracoviště inkludovaného žáka? / Pokud ano, uveďte jaké:
- 7) Vyžaduje edukace inkludovaného žáka speciální pomůcky? /Pokud ano, uveďte jaké a způsob jejich použití.
- 8) Spolupracujete s ostatními pedagogy podílejících se na edukaci inkludovaného žáka, pokud ano charakterizujte jakým způsobem?
- 9) Vnímáte od ostatních žáků podporu inkludovaného žáka?
- 10) Probíhá u vás další vzdělávání pro práci se žáky se SVP?
- 11) Máte nějaký námět, nebo postřeh, který by mohl přinést zlepšení pro inkludované žáky a pro Vaši práci?